

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ALINE NUNES SILVA**

**EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO
E USO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL POR ALUNOS DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ**

CURITIBA

2007

ALINE NUNES SILVA

**EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO
E USO DA LINGUAGEM AUDIVISUAL POR ALUNOS DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná do Setor de Educação na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

**CURITIBA
2007**

Silva, Aline Nunes

Educação para os meios : Um estudo de caso sobre a percepção e uso da linguagem audiovisual por alunos de uma Escola Estadual de Almirante Tamandaré / Aline Nunes Silva. – 2007.

309p. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

1. Educação para os meios. 2. Educomunicação. 3. Linguagem audiovisual. 4. Recepção I. Título.

CDD 22 ed. 371.335

CDU 371.68 (816.2 Almirante Tamandaré): 070.11

ALINE NUNES SILVA

**EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO
E USO DA LINGUAGEM AUDIVISUAL POR ALUNOS DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ**

**Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de mestre em
Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Paraná. Linha de Cultura, Escola e Ensino.**

Curitiba, 14 de dezembro de 2007

**Profª Drª Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora do Programa**

BANCA EXAMINADORA

**Profª Drª Rosa Maria Cardoso Dalla Costa
Orientadora**

**Profª Drª Leilah Santiago
Bufrem**

Profª Drª Mônica Cristine Fort

Prof. Dr. João Somma

DEDICO

À minha mãe Helena, um anjo de luz. Agradeço o amor, o carinho, o apoio, a compreensão e a dedicação desta mulher maravilhosa. Foi seu exemplo de vida que contribuiu para todas as minhas conquistas e para esta, em especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à energia divina, à vida e à vontade de conhecer, incentivada pelos meus pais desde a infância. Agradeço às pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Agradeço com todo o carinho:

- à minha orientadora, Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, pelas contribuições teóricas, pelos encaminhamentos durante a pesquisa de campo e por proporcionar liberdade de criação;
- aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por carinhosamente dividirem seus conhecimentos com os alunos. Meu agradecimento especial à professora Leilah Santiago Bufrem.
- à equipe da Ciranda que atenciosamente disponibilizou informações, materiais e esclarecimentos sobre o projeto Luz, Câmera...Paz! Na escola;
- aos alunos, diretora e vice-diretora da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula pela disponibilidade, atenção e carinho. Em especial à Miriã Kaule de Lima e aos estudantes Zoara, Taís, Patrick, Thiago, Juliana e Antônio;
- à colega de mestrado Andressa Grillo pelas sugestões preciosas;
- aos meus amigos queridos - Bruno Boletta Marques, Mariane Lemos Tibério, Fernanda Vicentin, Luana Borsari - pelo incentivo;
- aos meus colegas e amigos de trabalho – Mariana Oliveira, Carlos Delgado, Luana Vasconcellos, Maria Guida Braga Cortes, Ana Paula Burg e Helena Santana - pela ajuda e compreensão nos momentos de sobrecarga;
- à Ellen Cristina pela ajuda;

Agradeço particularmente às pessoas que estiveram ao meu lado, física ou espiritualmente, durante todo o processo de desenvolvimento da dissertação. Meu agradecimento especial:

- à minha mãe pela paciência, pela presença, pelo apoio, pelo amor, pelo exemplo, pelo carinho, pela companhia, pela orientação e pelo abraço acolhedor nos momentos difíceis;
- ao meu pai, Thésio por sempre me incentivar, pela confiança, pela compreensão e pelo amor;

- ao meu irmão, Matheus, pela confiança, pela compreensão e pelo carinho;
- ao Ricardo Rufca pelo apoio, amor e por me ajudar a colocar os pés no chão;
- à minha madrinha pelo carinho e pelo auxílio espiritual com afetuosas orações diárias;
- à minha Tia Olga Zobot pelas orações e vibrações positivas;
- à minha avó Alayde Tagliari pelo incentivo;
- aos meus avós espíritos - José Luiz, Doralice e Thésio - pela luz que sempre me guia;

RESUMO

Pesquisa qualitativa sobre a percepção e o uso da linguagem audiovisual por dois grupos de alunos da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula, em Almirante Tamandaré, na Região Metropolitana de Curitiba. Buscou-se entender e analisar como os estudantes integrantes de um projeto de Educação para os Meios (EM) e de Oficinas de Vídeo usam e percebem a linguagem audiovisual depois da intervenção da ONG Ciranda. Para isto, criou-se um grupo de controle, com adolescentes da mesma idade que não participaram. Desta forma, foi possível comparar o desempenho dos dois grupos com relação à linguagem audiovisual e à realidade em que vivem e, conseqüentemente, compreender as diferenças proporcionadas pelo projeto. O trabalho foi fundamentado teoricamente nos Estudos de Recepção e na Educomunicação. A pesquisa empírica foi desenvolvida a partir de quatro instrumentos: questionários sócio-econômicos e de relação com os meios de comunicação; entrevistas em profundidade; atividades individuais e coletivas e análise de conteúdo dos vídeos produzidos pelos participantes do projeto. Os resultados da aplicação dos questionários permitiram traçar um perfil inicial dos sujeitos pesquisados. São estudantes com dificuldade financeira, oriundos de famílias numerosas, com pais de baixa escolaridade e com pouco acesso a espaços culturais. Os sujeitos descobrem nos meios de comunicação o lazer que não encontram no bairro. As entrevistas individuais e em profundidade contaram com a participação do educador responsável pelo projeto, com a diretora e a vice-diretora da escola. Os resultados apontaram que a televisão desempenha o papel de companheira dos estudantes. Por outro lado, forneceram subsídios para a comparação dos dois grupos. Os participantes do projeto mostraram-se mais críticos com relação à televisão e propuseram mudanças na programação. O outro grupo revelou-se de forma mais apática, não propondo modificações. Os resultados das atividades forneceram mais elementos para a diferenciação dos grupos. Os indivíduos do projeto foram capazes de decodificar mensagens audiovisuais, de usar a linguagem para propor materiais próprios com objetivos bem definidos. Já o grupo de controle demonstrou superficialidade nas interpretações e dificuldades nas proposições audiovisuais próprias. Os dados empíricos obtidos a partir da análise de conteúdo dos vídeos produzidos pelos alunos do projeto comprovam a apropriação da linguagem audiovisual. Eles foram capazes de passar informações e propor soluções para os problemas que identificaram na própria comunidade. Conclui-se que a intervenção de Educação para os Meios, neste caso em particular, permitiu aos estudantes uma experiência comunicativa e educativa singular. A EM foi trabalhada no sentido proposto por Paulo Freire, que considera a educação como um instrumento de transformação social e de compreensão da realidade por parte dos sujeitos. Finalmente, este projeto de EM promoveu o acesso, o pensamento crítico, o protagonismo social, o uso autônomo e o trabalho criador a partir da linguagem audiovisual.

Palavras-chave:

Educação para os Meios. Educomunicação. Linguagem audiovisual. Recepção.

ABSTRACT

A qualitative research on the use and perception of audiovisual language by two groups of students from Escola Estadual Maria Lopes de Paula, in the city of Almirante Tamandaré, in Curitiba Metropolitan Area. Its intent was to understand and analyze how the students involved in a project in Education for the Media (EM) and Video Workshops use and perceive the audiovisual language, after the intervention of the NGO Ciranda. To make it possible, it was established a control group, composed by teenagers in the same age as the participants, who did not take part in the program. This way, it was possible to compare the performances of those groups, concerning to audiovisual language and to the reality in which they live, and, consequently, to understand the differences provided by the project. The work was theoretically based on the Studies on Reception and Educommunication. The empirical research was developed from four instruments: questionnaires on socioeconomic issues and on student's relation with the mass media; "in deep" interviews; individual and collective activities, and content analysis of the videos that were produced by the participants of the project. The results of the questionnaires allowed us to outline an initial profile of the subjects of the research. They are students who have financial troubles, raised in huge families, whose parents have low levels of education and low access to cultural environments. The subjects find in the mass media an opportunity of leisure they do not have in their neighborhoods. The individual and "in deep" interviews had the participation of the educator who is responsible for the project, with the presence of the director and vice director of the school. The results pointed out that television performs the role of a student's companion. On the other hand, they provided elements for a comparison between the two groups. The participants of the project resulted as more critic upon television and proposed changes in the TV program. The other group had been revealed as more apathetical, and did not propose any changes. The results of the activities provided more elements to a differentiation between the groups. The individuals in the project were capable of decoding audiovisual messages, of using language to propose their own materials, with clear aims. The control group, on the other hand, produced superficial interpretations and had shown some difficulties in presenting their own audiovisual propositions. The empirical data obtained from the content analysis of the videos that were produced by the pupils in the project testify an appropriation of audiovisual language. They were able to express information and to present solutions to the problems they identified in their own community. It was concluded that the intervention of Education for the Media, in this particular case, allowed the students an unusual communicative and educational experience. The EM was worked in the sense proposed by Paulo Freire, who considers education as an instrument for social transformation and for an understanding of reality by the subjects. Finally, this EM project promoted the access, the critical sense, the social action on, the autonomous use of, and the creative work in audiovisual language.

Keywords:

Education for the Media. Educommunication. Audiovisual language. Reception.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I	- RENDA FAMILIAR GRUPOS 1 E 2.....	115
GRÁFICO II	- QUANTIDADE DE IRMÃOS GRUPOS 1 E 2.....	116
GRÁFICO III	- ESCOLARIDADE DO PAI GRUPOS 1 E 2.....	117
GRÁFICO IV	- ESCOLARIDADE DA MÃE GRUPOS 1 E 2.....	118
GRÁFICO V	- O QUE GOSTA DE FAZER NO TEMPO LIVRE GRUPO 1.....	121
GRÁFICO VI	- O QUE GOSTA DE FAZER NO TEMPO LIVRE GRUPO 2.....	122
GRÁFICO VII	- FREQUÊNCIA DE CINEMA GRUPO 1.....	123
GRÁFICO VIII	- FREQUÊNCIA DE CINEMA GRUPO 2.....	123
GRÁFICO IX	- FREQUÊNCIA DE TEATRO GRUPO 1.....	124
GRÁFICO X	- FREQUÊNCIA DE TEATRO GRUPO 2.....	125
GRÁFICO XI	- FREQUÊNCIA DE LEITURA JORNAIS E REVISTAS GRUPO 1.....	126
GRÁFICO XII	- FREQUÊNCIA DE LEITURA JORNAIS E REVISTAS GRUPO 2.....	127
GRÁFICO XIII	- O QUE GOSTA DE OUVIR NO RÁDIO GRUPO 1.....	128
GRÁFICO XIV	- O QUE GOSTA DE OUVIR NO RÁDIO GRUPO 2.....	129
GRÁFICO XV	- HORAS DE TV POR DIA GRUPO 1.....	129
GRÁFICO XVI	- HORAS DE TV POR DIA GRUPO 2.....	130
GRÁFICO XVII	- COMENTA NA ESCOLA O QUE ASSISTE/OUVE/LÊ NOS MCM NA ESCOLA? GRUPOS 1 E 2.....	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO I -	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	112
QUADRO II -	NOMENCLATURA DAS ENTREVISTAS.....	137
QUADRO III -	NOMENCLATURA DAS ATIVIDADES.....	177
QUADRO IV -	SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC.....	Análise de Conteúdo
EEMLP.....	Escola Estadual Maria Lopes de Paula
EM.....	Educação para os Meios
ER.....	Estudos de Recepção
LUZ.....	Projeto Luz, Câmera...Paz! Na Escola
MCM.....	Meios de Comunicação de Massa
ONG.....	Organização Não Governamental
RMC.....	Região Metropolitana de Curitiba
TV.....	Televisão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	14
1.2 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.3 OBJETIVOS.....	19
1.3.1 Objetivo Geral.....	19
1.3.2 Objetivos Específicos.....	20
1.4 JUSTIFICATIVA.....	20
1.5 ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	24
2.1.1 Panorama das transformações da sociedade.....	31
2.1.2 As relações entre tecnologia e sociedade.....	35
2.2 CULTURA DE MASSA.....	39
2.2.1 Quem é o público da cultura de massa?.....	44
2.2.2 Cultura de Massa no Brasil.....	47
2.2.3 Televisão e cultura de massa no Brasil.....	49
2.3 DA CULTURA DE MASSA ÀS MEDIAÇÕES.....	53
2.4 ESCOLA E CULTURA.....	65
2.5 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	71
2.5.1 Educomunicação: intersecções, contatos, trocas e – finalmente – a interdiscursividade.....	76
2.5.2 Educação para os Meios.....	82
2.5.3 Estudos de Recepção e a Educação para os Meios: a proposta de Orozco...	86
2.5.4 A linguagem audiovisual.....	89
3 METODOLOGIA.....	94
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	94
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	96
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	99
3.4 PRODUÇÃO DE DADOS.....	100
3.4.1 Questionário: perfil sócio-econômico e de relação com os meios de comunicação.....	101
3.4.2 Entrevistas individuais: percepções dos sujeitos pesquisados.....	102

3.4.3 Atividade individuais e coletivas: percepções da linguagem audiovisual pelos sujeitos.....	105
3.4.4 Análise de conteúdo dos vídeos piloto: o uso da linguagem audiovisual pelos sujeitos.....	108
4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	113
4.1 QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E DE RELAÇÃO COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA	113
4.1.1 Perfil sócio-econômico e de acesso aos MCM.....	114
4.1.2 Diagnóstico da relação com os MCM.....	119
4.1.3 Considerações sobre a análise dos questionários.....	134
4.2 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS EM PROFUNDIDADE.....	137
4.2.1 O parque, a escola, a quadra e a pedra: a comunidade.....	138
4.2.2 A família, os amigos, os gostos: os sujeitos.....	144
4.2.3 Falta de opções, tráfico, morte: a violência.....	148
4.2.4 Companhia, distração, lazer: a relação com os MCM.....	156
4.2.5 A mudança: Luz, Câmera...Paz! Na escola.....	166
4.2.6 Considerações sobre a análise das entrevistas.....	169
4.3 ATIVIDADES INDIVIDUAIS E EM GRUPO.....	174
4.3.1 Análise das atividades individuais.....	177
4.3.2 Análise das atividades em grupo.....	183
4.3.3 Considerações sobre a análise das atividades individuais e em grupo.....	188
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS VÍDEOS.....	192
4.4.1 Tema.....	193
4.4.2 Pessoas e personagens.....	196
4.4.3 Imagens.....	205
4.4.4 Sons.....	214
4.4.5 Edição.....	218
4.4.6 Considerações sobre a análise de conteúdo dos vídeos.....	226
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E DE RELAÇÃO COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA.....	238
APÊNDICE B TÓPICO GUIA DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS.....	242

APÊNDICE C TÓPICO GUIA DAS ENTREVISTAS COM DIRETORA E VICE-DIRETORA.....	245
APÊNDICE D TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA CIRANDA.....	247
APÊNDICE E ATIVIDADE INDIVIDUAL.....	249
APÊNDICE F ATIVIDADE EM GRUPO.....	251
APÊNDICE G DECUPAGEM DOS VÍDEOS.....	253
ANEXO A ATIVIDADES INDIVIDUAIS GRUPO 1.....	290
ANEXO B ATIVIDADE COLETIVA GRUPO 1.....	296
ANEXO C ATIVIDADES INDIVIDUAIS GRUPO 2.....	300
ANEXO D ATIVIDADE COLETIVA GRUPO 2.....	305
ANEXO E MULTIMÍDIA (VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS, DOCUMENTÁRIO FALCÃO, MENINOS DO TRÁFICO E FOTOS DA ESCOLA).....	307

1 INTRODUÇÃO

O capítulo foi dividido em quatro seções: contextualização, tema e problema, objetivos e justificativa da pesquisa, conforme descrito a seguir.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os meios de comunicação de massa (MCM) fazem parte da vida das pessoas. De manhã o rádio as acompanha no caminho da casa ao trabalho. Traz informações sobre o trânsito, a cidade e – principalmente - sobre o país e o mundo. Faz companhia durante o trajeto. Também faz companhia para quem não sai, para quem fica em casa e para quem não trabalha.

Os jornais e as revistas chegam nas bancas todos os dias. Os comentários sobre as notícias do mundo, sobre a violência nas grandes cidades, sobre a novela das oito chegam com as pessoas no trabalho, na rua, no ônibus, na praça e na escola.

De noite é a vez da televisão. Companhia para os momentos de descanso e de distração depois do dia pesado de atividades. Luz azul que transmite com imagens e sons os acontecimentos do dia que existiu enquanto as pessoas estavam ocupadas trabalhando, estudando. Caixa que entretém com programas de auditório, novelas, telejornais, desenhos animados, filmes.

Os meios de comunicação estão presentes no cotidiano do homem da Sociedade da Informação¹. Fazem parte da vida diária dos adultos, das crianças e dos adolescentes, independentemente da classe social.

Autores como Toffler, Masuda, Domenico de Masi, Castells e Mattelart avaliam que a sociedade atual é diversa daquelas que a precederam. Mudanças motivadas também pelo advento dos meios de comunicação de massa, que assumiram um papel de importância na vida das pessoas e das comunidades.

¹ Este conceito será desenvolvido no item 2.1.

Para Citelli (2001, p.19), as mudanças sociais se refletem “nos modos contemporâneos de ver e sentir”. Em outras palavras, a presença da mídia influencia diretamente na formação de identidade das pessoas, na forma com que entendem o mundo, na maneira de se relacionarem com as outras pessoas. Enfim, no jeito de perceberem e sentirem a realidade em que vivem. Estas transformações sociais criam novas necessidades e novas possibilidades.

As novas maneiras de ver e sentir o mundo refletem-se em questões sociais, econômicas e culturais. As instituições sociais como a família, a religião e também a escola estão inseridas neste contexto. Portanto, buscam espaço na nova configuração social, procuram se adaptar, encontrar caminhos e sentidos.

A sociedade está mudando, a chamada Sociedade da Informação traz com ela novos valores. Mas, estas transformações ainda estão sendo trabalhadas pelas instituições sociais. Vive-se ainda um momento de adaptação, de reconfiguração. A escola ainda se esforça para (re)definir seu papel. Estudiosos como Ferrés e Citelli, afirmam que as escolas atualmente estão em descompasso com a realidade, uma vez que ainda não conseguem dialogar com a sociedade mediada pelos meios de comunicação de massa, alimentada por uma avalanche de informações.

Para os alunos é difícil, em muitos casos, encontrar as relações entre a escola e o mundo em que vivem quando não estão em contato com o espaço da educação formal. Por um lado, um turbilhão de informações que chegam por meio dos MCM. Por outro, uma escola que trabalha disciplinas que, na maior parte das vezes, não dialogam com os conteúdos midiáticos. Informações, conceitos, mensagens que acabam soltos, esperando por sentidos, significações. Nem sempre a escola é o espaço para trabalhar estas mensagens. E poderia ser.

A pesquisa está baseada também nos referenciais da Educomunicação e nos Estudos de Recepção (ER). Os autores latinos dos ER enxergam e compreendem a comunicação a partir de um novo lugar: a recepção. Ou seja, consideram os sujeitos que estão na outra ponta do processo comunicativo em toda a sua riqueza e com todas as suas relações culturais, sociais e pessoais.

Os autores da Educomunicação procuram compreender de que forma as áreas da comunicação e da educação podem dialogar e criar espaços educativos diferenciados, que auxiliem no desenvolvimento de sujeitos ativos na ação e na transformação da Sociedade da Informação. Estes teóricos estão preocupados em como os conteúdos da mídia chegam na escola, em como a escola os trabalha, em

como poderia trabalhar e em como as tecnologias e linguagens dos meios de comunicação podem ser usados no espaço escolar.

Na Educomunicação há uma vertente de pesquisadores que estudam e defendem a chamada Educação para os Meios (EM). Querem saber como a escola pode ajudar seus alunos a ter um contato mais crítico e autônomo com os MCM. Defendem que as crianças e adolescentes aprendam a lidar com as informações, com os conceitos, com as linguagens e com as mensagens dos meios de comunicação a partir de procedimentos educativos formais ou informais. O foco destes trabalhos está nos receptores, nos sujeitos que recebem as mensagens da mídia, que podem exigir mudanças e devem refletir e criticar a programação que recebem.

Em Curitiba há uma entidade chamada Ciranda² (Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência) que desenvolve projetos de Educomunicação em várias frentes. Há quase dez anos empenha-se em lidar com a mídia, procurando preparar e ajudar os jornalistas a produzir informações sobre as crianças e os adolescentes.

Em novembro de 2004, a Ciranda passou a trabalhar também com a EM. O projeto *Luz, Câmera...Paz!* foi desenvolvido com turmas de meninas da Unidade Social Feminina Joana Miguel Richa (Curitiba) e de meninos da Unidade Social Masculina (Fazenda Rio Grande, na Região Metropolitana de Curitiba). Os adolescentes em conflito com a lei participaram de Oficinas de Jornal e de Vídeo e entraram em contato com a linguagem dos MCM. Os jovens aprenderam sobre edição de imagens, sobre texto jornalístico e lidaram com conceitos como cidadania, direitos e deveres e cultura de paz. Ao final das oficinas produziram um vídeo e utilizaram a linguagem audiovisual, o novo conhecimento que aprenderam, para repassar mensagens de paz ao público.

Em 2006, a Ciranda rebatizou o projeto, levando a idéia do *Luz, Câmera...Paz!* para uma escola da Região Metropolitana de Curitiba. Nasceu assim o *Luz, Câmera...Paz! Na Escola* (LUZ). O município escolhido para o

² A Ciranda foi fundada em 1998, em Curitiba, Paraná. O objetivo da organização é ter um acompanhamento sistemático de análise do que a imprensa publica sobre a infância e adolescência. A equipe da Ciranda desenvolve um trabalho de orientação dos meios de comunicação do Paraná, oferecendo pautas, atendendo os jornalistas de maneira personalizada para tornar a imprensa uma parceira na luta pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. A Ciranda desenvolve também uma série de projetos com crianças e adolescentes procurando desenvolver o pensamento crítico e o sentimento de luta pelos próprios direitos. Dentre os projetos se destacam o "Luz, Câmera e Paz", o "Luz, Câmera e Paz... na Escola" e o "Navegando nos direitos".

desenvolvimento do trabalho foi Almirante Tamandaré, cidade localizada ao norte da RMC e não por acaso uma das mais violentas da região.

No LUZ, alunos voluntários da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula (EEMLP) entraram em contato com as linguagens audiovisual e jornalística durante dez meses. Eles foram divididos por preferência em dois outros grupos: Oficina de Vídeo e Oficina de Jornal. Durante as oficinas eles aprenderam e discutiram temas como cidadania, direitos e deveres dos jovens, violência e construção da paz. Contextualizaram a região em que moram e participaram de oficinas de Educação para a Cidadania e de Mídia. Ao final do projeto, os alunos da Oficina de Vídeo produziram cinco vídeos piloto e um vídeo final. Os alunos da Oficina de Jornal criaram um jornal.

Nesta dissertação, o foco está direcionado aos adolescentes que participaram até o fim da Oficina de Vídeo. Durante a intervenção de Educação para os Meios, os jovens aprenderam a lidar com uma linguagem própria da mídia: a linguagem audiovisual.

No LUZ as relações entre receptores e produtores de informações audiovisuais se deram de maneira diferente da existente na sociedade. Os alunos, depois de estudar sobre a linguagem audiovisual, se tornaram produtores de materiais com esta linguagem e deixaram de ser apenas receptores. Neste estudo procura-se analisar e entender de que maneira os alunos produtores de vídeos percebem e usam a linguagem audiovisual e saber se os eles se comportam de maneira diferente frente a estas linguagens, depois da experiência de Educação para os Meios. Procura-se também saber de que maneira esses novos aprendizados de ver, sentir, pensar e criar refletem-se na percepção que estes alunos têm dos MCM e da própria comunidade.

Para fazer esta discussão e responder a estes questionamentos foram utilizados autores que definem a Sociedade da Informação: a sociedade pós-moderna e contemporânea.

Da mesma forma, foi preciso compreender a importância e os significados das tecnologias da informação e comunicação na sociedade. Neste trabalho, a atenção está voltada para o audiovisual. Portanto, as características desta tecnologia, sua linguagem própria, traçando aspectos de sua presença, importância e influência na sociedade foram explicadas.

Para compreender como os alunos do projeto *Luz, Câmera...Paz! Na Escola* percebem e usam a linguagem audiovisual, foi necessário saber qual a relação deles com os meios de comunicação que utilizam esta linguagem. Neste sentido, foi necessário retomar algumas questões referentes à televisão, à função deste meio na sociedade e, por fim, à linguagem audiovisual e suas características.

Por outro lado, os estudos de autores como Citelli, Soares, Aparici, Ferrés e Freire que trabalham a Educomunicação e a Educação para os Meios foram retomados. A recepção foi apresentada como um novo lugar a partir do qual a comunicação pode ser repensada. O conceito de mediação foi apresentado como essencial para se entender os processos de recepção. Neste sentido, autores como Barbero, Orozco, Jacks e Mauro Wilton de Sousa foram importantes.

Dentre os teóricos usados como base neste trabalho destaca-se Guillermo Orozco. A preocupação deste autor vai no mesmo sentido deste trabalho, uma vez que se coloca no estudo da Educação para os Meios levando para seus questionamentos os Estudos de Recepção e o conceito de mediação para entender a comunicação e a recepção.

1.2 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Conforme colocado anteriormente, a presença dos meios de comunicação de massa na sociedade está mudando a forma das pessoas perceberem o mundo, principalmente por causa das diferentes linguagens, das diferentes formas de comunicação trazidas por estes veículos.

A popularização do cinema e a chegada da televisão no Brasil trouxeram consigo uma nova forma de linguagem, a linguagem audiovisual. Com sons e imagens combinados, a televisão e o cinema criaram maneiras próprias de informar, emocionar, entreter, convencer, divulgar, divertir.

A televisão oferece programação para gostos, idades e estilos diferentes, agradando a vários públicos. Hoje está presente no cotidiano de praticamente todas as pessoas. Inclusive na vida daqueles que ainda estão estudando, que passam parte do dia na escola e outra parte em contato com esta realidade.

O tema desenvolvido neste trabalho é a Educação para os Meios audiovisuais e as intervenções educativas para trabalhar com as informações, mensagens e linguagens que chegam pela mídia. A linguagem audiovisual, especificamente, chega ao espaço escolar por meio da forma de ser, ver e sentir dos alunos que vivem em contato com a linguagem audiovisual e com muitas outras. No entanto, a EM nem sempre é trabalhada nas escolas de maneira a desenvolver nos alunos a capacidade de compreender os mecanismos desta linguagem e, conseqüentemente, dar sentido e significado para o que recebem.

Existem trabalhos de EM desenvolvidos nas escolas por ONGs (Organizações não Governamentais), por universidades, por pesquisadores autônomos. Porém, os resultados destes projetos nem sempre são sistematicamente avaliados.

Diante do exposto, questiona-se: qual a relação dos alunos produtores de audiovisuais com os meios de comunicação de massa e com a realidade em que vivem depois de uma intervenção de Educação para os Meios?

1.3 OBJETIVOS

Para responder a questão de pesquisa foram definidos um objetivo geral e quatro objetivos específicos que serão apresentados a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar e entender como os alunos de uma escola da Rede Pública da Região Metropolitana de Curitiba percebem e usam a linguagem audiovisual após uma intervenção de Educação para os Meios.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) estudar, a partir da literatura, os temas relacionados à linguagem audiovisual, aos processos de recepção e às tecnologias da comunicação na escola;
- b) identificar qual a relação dos alunos com os meios de comunicação de massa;
- c) analisar os vídeos produzidos pelos estudantes para verificar de que forma a linguagem audiovisual foi trabalhada por eles;
- d) comparar a percepção e relação dos alunos participantes do projeto com a linguagem audiovisual e a realidade em que estão inseridos com alunos da mesma faixa etária que não participaram.

1.4 JUSTIFICATIVA

A Educação para os Meios, segundo Aparici (1997), deve desenvolver nos sujeitos capacidades para lidar com os conteúdos e com as linguagens dos meios de comunicação de massa trabalhando o senso democrático, de diversidade, a participação cidadã, a percepção global partindo das dinâmicas locais e a transformação de informações em conhecimento.

A relevância acadêmica desta dissertação reside na criação de procedimentos metodológicos para a avaliação do trabalho de EM desenvolvido pela ONG Ciranda em uma escola estadual de Almirante Tamandaré em 2006. Métodos que podem auxiliar na avaliação de outros projetos de EM, resguardando as especificidades e os contextos de cada um.

Neste sentido, este trabalho procura identificar as mudanças proporcionadas pela Educomunicação em um grupo de estudantes, identificando de que forma e em quais sentidos uma intervenção específica de EM desenvolveu nos sujeitos capacidades relacionadas à decodificação e uso da linguagem audiovisual, à crítica aos meios de comunicação e à percepção da própria realidade.

Em uma sociedade marcada pela presença dos meios de comunicação de massa, presentes na rotina das pessoas, os trabalhos de Educomunicação são

essenciais para auxiliar os sujeitos na compreensão da própria realidade e na utilização das linguagens e das ferramentas da mídia na transformação social.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Esta pesquisa divide-se em cinco capítulos. O primeiro deles refere-se à introdução, que apresenta as questões norteadoras da pesquisa e seus objetivos.

O referencial teórico, segundo capítulo, apresenta as bases que sustentam a pesquisa empírica. Os conteúdos foram divididos em cinco itens. O capítulo inicia descrevendo as características da Sociedade da Informação. Em seguida, realiza um breve panorama das transformações sofridas pela sociedade até hoje. O segundo item desenvolve o conceito da cultura de massa, essencial na compreensão da cultura trazida pelos meios de comunicação de massa. O item seguinte acrescenta a contribuição dos autores latinos para compreensão da cultura de massa e da comunicação a partir de um novo lugar: a recepção e através das mediações. O quarto item aborda como o capital cultural de cada indivíduo chega à escola e afeta as relações com o conhecimento escolar. Logo depois, relaciona a Educação e a Comunicação, apontado os benefícios das trocas entre as duas áreas. Na seqüência, apresenta a Educação para os Meios como uma linha de pesquisa e de intervenção da Educomunicação. Finalmente, são descritas as características da linguagem audiovisual.

No terceiro capítulo são detalhados os caminhos metodológicos desenvolvidos pela pesquisadora para responder aos objetivos propostos. A pesquisa é caracterizada enquanto qualitativa. Apresenta o local e o objeto da pesquisa, bem como população e amostra de sujeitos estudados. Em seguida, detalha cada um dos instrumentos de pesquisa desenvolvidos: questionários com questões abertas e fechadas, entrevistas individuais em profundidade, atividades individuais e coletivas e análise de conteúdo.

O quarto capítulo contém a sistematização e análise dos dados de cada um dos instrumentos separadamente. Ao final de cada item, desenvolve considerações sobre os resultados, relacionando os dados obtidos com as teorias estudadas anteriormente.

O último capítulo - as considerações finais - retoma os objetivos do trabalho, respondendo a partir dos resultados da pesquisa empírica e das relações com a literatura as questões propostas inicialmente. Ao mesmo tempo, revela as limitações do trabalho, apontando as possibilidades e as impossibilidades de compreender o processo. Em um segundo momento, apresenta as possíveis contribuições do trabalho para o conhecimento científico e descreve como esta pesquisa pode colaborar com trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas que sustentam a pesquisa empírica, que por sua vez será trabalhada a partir do item 3.

O item 2.1 desta seção traça um perfil da Sociedade da Informação, a sociedade contemporânea mediada pelos meios de comunicação de massa e pelas tecnologias proporcionadas por eles. Define as tecnologias como parte integrante da construção das identidades e do modo de ser, ver e sentir do ser humano.

O item 2.2 desenvolve o conceito da cultura de massa, o tipo de cultura existente na sociedade contemporânea com o advento dos MCM. É a cultura trazida, desenvolvida, propagada e significada pela televisão, pelo cinema, pelo rádio, pelas revistas e jornais que ditam modas, jeitos de pensar e perceber o mundo. O item descreve particularmente a importância da televisão neste processo, uma vez que o foco deste trabalho está direcionado à linguagem audiovisual.

O item 2.3 traz a colaboração de autores latino-americanos para o entendimento da cultura de massa e a própria comunicação a partir de um novo lugar: a recepção. As pessoas que recebem as informações dos MCM passam a ser entendidas como seres produtores de cultura, mediados por uma série de instituições - que vão além da mídia - como a família, a religião, os sindicatos, os bairros, as escolas.

O item 2.4 estuda a partir de Bourdieu a forma com que o capital e a herança cultural de cada estudante chegam até a escola e influenciam no aproveitamento escolar de cada indivíduo.

O item 2.5 relaciona os campos da Educação e da Comunicação, primeiramente a partir dos estudos de Paulo Freire e, depois, com teóricos da intersecção das duas áreas, a Educomunicação. A seguir, aborda a Educação para os Meios como uma forte linha de pesquisa da Educomunicação. Finalmente, estabelece as características da linguagem audiovisual.

Destaca-se que a Educação para os Meios e a linguagem audiovisual são duas preocupações específicas desta pesquisa.

2.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

O mundo está interligado e globalizado. O modo de vida das pessoas, o lazer, as religiões e os hábitos estão sintonizados com o contexto social contemporâneo, ligado aos meios de comunicação, ao espaço virtual, à velocidade. Por isso, as instituições sociais repensam-se.

A sociedade sofre uma mudança de parâmetros que faz com que as pessoas sintam-se perdidas. Ouve-se falar em “crise de valores, de conceitos, de princípios, de ideologias: há crise na arte, na economia, na política, na história, na filosofia, na religião, na cultura” (MARCONDES FILHO, 2001, p.8). Assim, enquanto a nova sociedade se remodela, há um momento de

crise intensa e extensa, ao mesmo tempo. Intensa porque mobiliza valores, conhecimentos, habilidades, instituições e modos de vida vigentes; extensa porque ameaça a sociedade como um todo, obrigando-a para um deslocamento que envolve a procura de novos caminhos políticos, econômicos e culturais (COSTA, 2002, p.29).

No entanto, é preciso entender que não é a realidade que está em crise e sim a forma de percebê-la e avaliá-la. Voltar-se para a realidade com conceitos e valores de outros tempos pressupõe uma visão de contradições e, portanto, falar de crise torna-se comum. A sociedade tem dificuldade de se situar nessa mudança já que “as categorias mentais assimiladas na época industrial não podem mais nos explicar o que está acontecendo, somos induzidos a desconfiar do que está acontecendo e perceber o advento do futuro como a crise do presente” (DE MASI, 1999, p.28).

Em outras palavras, como não existem mais os modelos de outras épocas, há a impressão de que se vive em um mundo do qual “desapareceram repentinamente todos os mecanismos que apontavam o norte nas ações das pessoas” (MARCONDES FILHO, 2001, p.9). São justamente estes mecanismos, como a arte e a filosofia, que são percebidos como em crise. Nas palavras de Marcondes Filho: “Aquelas ciências que antes tinham grande importância para a sociedade, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a política, hoje parecem ter-se tornado conhecimentos antiquados, obsoletos, desusados” (2001, p.8-9). Portanto, é

“evidente que as regras do jogo mudaram e as transformações são tanto profundas quanto inevitáveis” (AREU, 2001, p.23).

Assim, é possível dizer que o final do século XX e início do XXI é uma fase de mudanças, um intervalo histórico entre uma sociedade e a configuração de uma outra; "um intervalo cuja característica é a transformação de nossa 'cultura material' pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação" (CASTELLS,1999, p.67). Cavalcanti e outros (p.20, 2001) concordam com Castells no sentido de que se vive uma era de alterações rápidas: “O mundo vive hoje uma mudança profunda e surpreendente nos níveis social, econômico e cultural. A velocidade e a intensidade com que as modificações se operam têm causado espanto em muitos de nós”.

Ainda para Castells (1999, p.68), as mudanças são diferentes de todas que as precederam. Desta vez, o cerne da transformação refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação. Tais tecnologias ajudam a impulsionar as transformações sociais da mesma forma que no passado fontes de energia até então desconhecidas impulsionaram a revolução industrial. Toffler denomina estas mudanças de terceira onda:

A terceira onda traz consigo um modo de vida genuinamente novo, baseado em fontes de energia diversificadas e renováveis; em métodos de produção que tornam obsoletas as linhas de montagem das fábricas; em novas famílias não-nucleares; numa nova instituição que poderia ser chamada 'cabana eletrônica'; e em escolas e companhias do futuro, radicalmente modificadas. A civilização nascente escreve um novo código de comportamento para nós e leva-nos além da padronização, da sincronização e da centralização, além da concentração de energia, dinheiro e poder (TOFFLER,1997, p.24).

Os teóricos desta área convergem os pensamentos na percepção de que a sociedade em que se vive hoje tem características bastante diferentes daquela que a precedeu. No entanto, as nomenclaturas divergem. Isso se explica pelo fato de que ainda não há consenso sobre qual é a característica determinante nesta sociedade. Neste trabalho será adotada a nomenclatura Sociedade da Informação, já que “os sistemas de informação são os que movimentam mais recursos na economia mundial contemporânea” (AREU, 2001, p.22).

Para Masuda (1982), a Sociedade Industrial está deixando de existir. As fábricas deixam de ser o símbolo da produção de bens dando lugar à unidade

produtora de informação: os bancos de dados e as redes de informação. Isso é perceptível pelo “fato de que a produção de valores informacionais, e não valores materiais será a força motriz da formação e do desenvolvimento dessa sociedade” (MASUDA, 1982, p.45).

Pode-se afirmar que o início do desenvolvimento da Sociedade da Informação é a década de 1950. O modo “como nos relacionamos uns com os outros é bastante ou totalmente diferente daquilo que prevalecia antes da Segunda Guerra Mundial” (FERNANDES, 2003, p.95). De acordo com Costa (2002, p.29), é a partir deste marco que a nova sociedade vai se desenvolver com base na valorização do conhecimento e da informação, da velocidade, do progresso científico, do advento e popularização da internet e dos meios de comunicação com várias linguagens.

Mais especificamente, o ano de 1956 é o escolhido por alguns teóricos como sendo o inicial da Sociedade da Informação. Foi nesta data em que, pela primeira vez nos Estados Unidos, os trabalhadores da área administrativa superaram em termos numéricos os da área da produção. Ou seja, o terceiro setor³ superou o segundo, deixando para trás a Sociedade Industrial (DE MASI, 1999, p.35). Porém, isto não significa que a indústria deixou de produzir ou de ter importância social. Entretanto, é a tecnologia que passa a ser o cerne, por também aumentar a produtividade: “Graças à tecnologia, aumentarão os produtos e diminuirão os produtores, de modo que uma sociedade não mais industrial disporá dos produtos da indústria em uma quantidade muito maior do que ocorria na sociedade industrial” (DE MASI, 1999, p.29-30).

Foi justamente o desenvolvimento da tecnologia que substituiu, ao longo do tempo, a máquina a vapor pelos computadores. Com isso, muda o mercado, a divisão do trabalho, de classes, as formas de governo, os movimentos sociais, os problemas sociais e finalmente os valores sociais e os padrões éticos (MASUDA, 1982, apud STRAUHS, 2003). O consumo em massa passa a ser substituído pela criação do conhecimento em massa. Ou seja, a produção de bens de consumo em massa (representada pelas máquinas) é substituída pela criação de conhecimento em massa (simbolizada pelo computador e pelas tecnologias da informação e da comunicação). A Sociedade da Informação é uma sociedade que cresce e se desenvolve em torno da informação, levando a um estado geral de desenvolvimento

³ Neste caso o autor usa o termo “terceiro setor” para se referir ao setor de serviços e não às Organizações Não Governamentais (ONGs), como a palavra costuma ser empregada.

da criatividade intelectual humana. (MASUDA, 1982, p.19 -197).

Portanto, a partir do que foi apresentado pode-se reunir alguns aspectos e características da nova sociedade. Já é possível elaborar um conceito que “diz respeito essencialmente às mudanças na estrutura social, às transformações que se produzem na vida econômica e na estrutura profissional, e por fim às novas relações que se estabelecem entre a teoria e a prática experimental, entre a ciência e a tecnologia” (BELL, 1977, apud DE MASI, 1999, p.33).

Para De Masi (1999), a produção de bens, o cerne da Sociedade Industrial, deixa de estar no centro econômico, passando a ocupar lugar de destaque a economia de serviços. Com este deslocamento de importância, surge uma nova classe de profissionais, preparados para ingressar em um mercado mais ligado à noção de trabalho do que de emprego. Os operários dão lugar aos profissionais liberais e aos cientistas, como afirma Castells:

[...] as pessoas, além de estarem envolvidas em diferentes atividades, também ocupam novos cargos na estrutura ocupacional. De modo geral previu-se que, conforme entrássemos na chamada sociedade informacional, observaríamos a crescente importância dos cargos de administradores, técnicos e profissionais especializados, uma proporção decrescente dos cargos de artífices e operadores e o aumento do número de funcionários administrativos e de vendas (CASTELLS, 1999, p.238).

Assim, segundo De Masi (1999), os atores sociais são outros. É a vez das mulheres, dos cientistas, dos intelectuais, dos administradores de informações. Diferentemente da sociedade industrial na qual o estado, as empresas e os sindicatos tinham posição de destaque, na sociedade da informação, as instituições básicas passam a ser as universidades, os institutos de pesquisa e cultura, as grandes empresas de comunicação de massa e os bancos (1999, p.49-52).

Ainda segundo o teórico, a família torna-se uma instituição mais instável e dissolúvel. O Estado perde o caráter rígido e as tendências são as democracias representativas, o neoliberalismo e o Estado do bem-estar. Enquanto na sociedade industrial os recursos eram os meios de produção, as matérias primas, a produtividade, a linha de montagem, as máquinas e a energia, agora o conhecimento, a criatividade, as informações, a informática, as tecnologias intelectuais tomam o lugar de destaque.

A dimensão multinacional transforma-se na transnacional. As conexões são telemáticas e televisivas de todos os lugares. A noção de unidade de tempo e

espaço modifica-se com a criação de espaços virtuais. As desvantagens da nova configuração são várias: a manipulação, o controle externo, a massificação, o desemprego e a fadiga psíquica. (DE MASI, 1999, p.49-52).

Após uma análise comparativa entre a sociedade industrial e a atual, De Masi propõe uma visão resumida desta sociedade:

Grosso modo, estes traços consistem numa concentração dos trabalhadores do setor terciário, em relação aos trabalhadores na indústria e na agricultura; em um declínio dos modelos de vida associados à fábrica e à grande indústria; no surgimento de valores e culturas centrados no lazer; em um papel central do conhecimento teórico, do planejamento social, da pesquisa científica, da produção de idéias e da instrução; em um declínio da luta de classe polarizada, substituída por uma pluralidade de conflitos e de movimentos, também devido à presença de novos sujeitos sociais; no predomínio dos atributos caracteriais narcisistas que suplantam ou integram os edipianos na estrutura das personalidades individuais (DE MASI, 1999, p.48).

Assim como De Masi (1999), Marcondes Filho (2001) percebe características narcisistas nos seres humanos da sociedade da informação. As pessoas estão, de certa forma, muito mais voltadas para si mesmas, para o individualismo. “Daí a grande difusão e o grande sucesso que fazem os comportamentos narcísicos, o cuidado com o físico, o embelezamento, a manutenção do corpo, os regimes alimentares [...]” (MARCONDES FILHO, 2001, p.46). A afirmação encontra respaldo na realidade, ao se fazer uma análise da quantidade de academias de ginástica e clínicas de estética que se espalham pelas cidades. Da mesma forma é comum ver nas capas de revistas e nos programas de televisão assuntos relacionados à beleza e ao culto ao corpo. Na visão de Marcondes Filho (2001): “a sociedade é ocupada por um certo tipo de princípio, segundo o qual todo o resto – o social, o mundo, as outras pessoas que existiam – caiu como uma fileira de dominós e apenas o si mesmo – a individualidade resultante - tem que ser salvo” (MARCONDES FILHO, 2001, p.46).

Se, por um lado, o ser humano torna-se individualista e narcisista, por outro busca o convívio e o contato com os outros homens, o que muitas vezes é mediado pelos meios de comunicação de massa. Pode-se dizer então que outro conceito fundamental da Sociedade da Informação pode ser expresso da seguinte forma: “é preciso comunicar” (SOARES, 1996, p.13). Hoje são os meios de comunicação os responsáveis pela releitura de esferas como a política, a cultura, a arte, a música e a literatura.

São os meios de comunicação também os responsáveis por grande parte da troca entre os seres humanos. Os MCM fazem com que informações e mensagens sejam distribuídas, são os meios de comunicação eletrônicos que realizam a própria rearticulação de toda a sociedade (MARCONDES FILHO, 2001, p.30).

Os meios de comunicação e as tecnologias tornam-se “uma espécie de contraponto a uma sociedade que se torna cada vez menos social, onde as pessoas cada vez menos se falam, encontram-se, vêem-se, tocam-se; em que as pessoas têm cada vez menos tempo para as outras, para os amigos;” (MARCONDES FILHO, 2001, p.51). Portanto, também a comunicação se dá de maneira diferente na sociedade da informação. Em outros tempos foi principalmente interpessoal e de contato direto, hoje é principalmente intermediada pelas tecnologias e pelos meios de comunicação, é “realizada por meio de aparelhos e máquinas eletrônicas” (MARCONDES FILHO, 2001, p.51), como é o caso do telefone, dos telefones celulares, da internet e da televisão.

Com todas as características específicas da nova sociedade as pessoas encontram-se de certa forma perdidas, “[...] vêem de uma hora para outra desaparecer todas as coisas que antes davam sentido à existência, que lhes indicavam por que causa deveriam lutar, para onde deveriam dirigir sua vida e a razão de fazer tudo isso” (MARCONDES FILHO, 2001, p.8).

As crianças e os jovens “são os primeiros a vivenciar plenamente este novo mundo em que o homem se despe de todos aqueles poderes fantásticos que se haviam incrustado em sua mente” (MARCONDES FILHO, 2001, p.16). Toffler (1997, p.136) define as crianças desta época como sendo sofisticadas em relação a tecnologias e novidades do que as de outrora. Porém, encontra alguns defeitos nessa maturidade aparente dos jovens contemporâneos. De acordo com o autor, se por um lado as crianças e os adolescentes recebem uma série de informações no contato com os meios de comunicação e têm uma relação íntima com as tecnologias, por outro, “as notas nas provas escolares caem. As proporções de divórcio continuam subindo... mas o mesmo se dá com os novos casamentos”. A ‘sofisticação’ das crianças pode ser entendida pelo fato de que são elas as “testemunhas da expansão extraordinária dos meios técnicos de comunicação e informação, que possibilitam um contato, uma ligação nunca antes imaginada, bem mais rápida e eficiente, com o mundo inteiro” (MARCONDES FILHO, 2001, p.16).

Os adolescentes e as crianças já nasceram neste novo mundo e possuem intimidade com suas características. No entanto, nem sempre encontram respaldo das suas descobertas na escola que, segundo Citelli (2001), nem sempre é capaz de compreender que os alunos encontram nos meios de comunicação e na tecnologia as informações e conceitos que antes eram passados pela escola.

É fato, para os estudiosos do tema, que uma nova sociedade está tomando forma. O que para muitas pessoas pode parecer um momento de crise, para eles são sintomas de um momento de mudança. “[...] na verdade não há tal crise. A dispersão, o caos, a desintegração indicam um ponto de passagem, um ponto em que o mundo que conhecíamos até então se desmorona, perde sua unidade, rui, e por assim dizer, ‘desaba sobre nossas cabeças’. Mas o que ocorre é que está configurando-se um novo tipo de sociedade [...]” (MARCONDES FILHO, 2001, p.10).

Hoje a realidade está desintegrando-se para se reconfigurar. Em outros tempos o mesmo aconteceu. Os homens, que viviam coletando frutas e caçando, passaram a plantar. E de agricultores e moradores do campo passaram a industriais vivendo em grandes cidades. Seu comportamento e maneira de pensar mudaram drasticamente. Para isso houve também um período de fortes mudanças sociais e econômicas, a chamada Revolução Industrial. Foi um período de “transformação tecnológica em aceleração e sem precedentes” (MOKYR, 1990, apud CASTELLS, 1999, p.71).

A Revolução Industrial trouxe outros processos de produção e distribuição de mercado, criou produtos, mudou a concentração de riquezas e a forma de divisão de poder. Para traçar um panorama das transformações que a história humana sofreu até a chegada na atualidade, usou-se como base o autor Alvin Toffler (1997) pela sua descrição objetiva e sucinta desses eventos.

2.1.1 Panorama das transformações da sociedade

O homem criou ao longo da história diversas maneiras de se relacionar com os outros homens e com a natureza. Em cada época as características destas relações foram diferentes, o que foi determinante para o modo de vida das pessoas

em cada tempo. Toffler (1997) divide a história humana em três grandes épocas, precedidas por três fases de mudanças:

[...] a raça humana suportou duas grandes ondas de mudança, cada uma obliterando extensamente culturas ou civilizações e substituindo-as por modos de vida inconcebíveis para os que vieram antes. A Primeira Onda de mudança – a revolução agrícola - levou milhares de anos para acabar. A Segunda Onda – o acesso da civilização industrial – durou apenas uns poucos 300 anos. Hoje a história é ainda mais acelerativa e é provável que a Terceira Onda atravesse a história e se complete em poucas décadas (1997, p. 24).

Para entender como a história humana caminhou da primitividade até a Sociedade da Informação, é preciso saber que fatores foram determinantes neste processo. Toffler (1997) propõe uma visão histórica resumida. Para ele, todos os modos de organização social surgidos até hoje podem ser definidos e agrupados em três momentos: sociedades agrícolas (Primeira Onda), industriais (Segunda Onda) ou da informação (Terceira Onda).

Outros autores como Jakobiak (apud STRAUHS 2003, p.37) definem as mudanças sociais a partir da Revolução industrial em quatro grandes eras: industrial, elétrica, eletrônica e da informação. Marcondes Filho (2001) lembra outros três grandes períodos na história humana: teocentrismo, antropocentrismo, e tecnocentrismo. O autor destaca em cada uma destas épocas características similares àquelas definidas por Toffler (1997) em sua divisão. Apesar de existirem diversos teóricos nesta área, Toffler (1997) define de maneira simples e compacta as transformações pelas quais a história humana passou até os dias de hoje.

Na pré-história os seres humanos eram nômades. Deslocavam-se por grandes extensões de terra em busca de alimentos e fugindo do frio ou do calor excessivo.

A maioria dos seres humanos vivia em pequenos grupos, freqüentemente migradores, e alimentavam-se pilhando, pescando, caçando ou pastoreando. Em algum ponto, aproximadamente há dez milênios começou a revolução agrícola, que avançou lentamente através do planeta, espalhando aldeias, colônias, terra cultivada e um novo modo de vida (TOFFLER, 1997, p. 27).

A primeira onda de transformações “começou por volta de 8000 a C. e dominou a terra sem qualquer desafio até 1650 e 1750 d.C.” (TOFFLER, 1997, p.

28) e mudou o modo de vida dos seres humanos. De nômades, caçadores e coletores de frutas, tornaram-se sedentários. Surgiram instituições sociais básicas como as dinastias, a Igreja, o exército, a família patriarcal e o Estado. As formas de governo eram os regimes autoritários. Os principais recursos eram a terra, a matéria-prima, o alto índice de natalidade (DE MASI, 1999, p.49-52).

Criaram-se novas relações de trabalho. Surgiram novos papéis sociais, definidos pelo nascimento: nobres, servos, guerreiros, sacerdotes, escravos. Nesta fase histórica, a base da economia, da vida, da cultura, da estrutura política e familiar era a terra (TOFFLER, 1997, p. 35). Portanto, os setores econômicos dominantes são aqueles ligados ao extrativismo, à criação de animais, à agricultura, à pesca, à exploração das florestas e minas. (DE MASI, 1999, p.49-52).

A economia não era centralizada, o que significa que as aldeias eram praticamente independentes umas das outras. Cada qual procurava produzir o necessário para o sustento. O comércio existia em alguns pontos do mundo, mas em um formato ainda muito primitivo. Os principais problemas eram a mortalidade infantil, a fome e as doenças (DE MASI, 1999, p.49-52).

É interessante notar que algumas das sociedades desta época destacaram-se por seus avanços, como as grandes metrópoles urbanas na Ásia. No entanto, Toffler (1997) coloca que tais avanços não faziam destes exemplos sociedades industriais. Para ele, “estes vislumbres do futuro foram por assim dizer, simples extravagâncias na História, espalhadas através de diferentes lugares e períodos. Nunca foram reunidas em sistema coerente e nem poderiam ter sido” (TOFFLER, 1997, p.36).

Da mesma forma que a Primeira Onda transformou profundamente a vida dos seres humanos e suas relações entre si e com a natureza, a Segunda Onda surgiu trazendo com ela uma série de mudanças. Houve “uma redefinição de Deus... de justiça... de amor... de poder... de beleza” (TOFFLER, 1997, p.107).

A Segunda Onda começou com a Revolução Industrial. Alguns autores, inclusive na área de história, definem que existiram pelo menos duas Revoluções Industriais. A primeira delas começou no século XVIII, substituindo as ferramentas manuais pelas máquinas, principalmente àquelas movidas a vapor. A segunda teria acontecido cem anos depois, caracterizada pelo desenvolvimento principalmente da eletricidade e das tecnologias da comunicação, descrita por Castells (1999).

Depois da Revolução Industrial tudo estava diferente. Entretanto, as fábricas e chaminés não trouxeram apenas paisagens diferentes. A Sociedade Industrial

tornou-se “um sistema social rico, multiforme, que tocou todos os aspectos da vida humana e atacou todas as feições do passado da Primeira Onda” (TOFFLER, 1997, p. 36). A mudança foi profunda, atingiu as famílias, a divisão do trabalho, a divisão sexual, as artes e a comunicação.

Na sociedade industrial transformam-se as relações de trabalho, a forma de geração de energia e de comunicação. Se antes os homens trabalhavam em contato com a natureza, agora é a fábrica o cenário principal. E é a divisão de trabalho dentro das fábricas que reduz o trabalho do operário a algumas operações simples. Para Adam Smith, o operário “torna-se tão estúpido e ignorante quanto pode sê-lo uma criatura humana [...]. A destreza em seu ofício específico parece assim ter sido adquirida em detrimento de suas qualidades intelectuais, sociais e militares” (SMITH, 1776, apud DE MASI, 1999, p.14).

Enquanto nas sociedades de Primeira Onda a energia era proveniente de fontes renováveis (cavalos, bois, moinhos de vento), nas sociedades de Segunda Onda a forma de energia utilizada não é renovável (TOFFLER, 1997, p.39). A tecnologia é outro fator determinante para o surgimento desta nova organização: máquinas foram inventadas, estradas de ferro construídas.

A família também se adapta, antes “as pessoas tendiam a viver em grandes grupos multigeracionais, formados por tios, tias, afins, avós ou primos, todos vivendo sob um mesmo teto, todos trabalhando juntos numa unidade econômica de produção [...]” (TOFFLER, 1997, p.41). Com o surgimento das fábricas, torna-se mais enxuta (pai, mãe e filhos, sem outros parentes anexos) e móvel.

O ser humano desta nova fase também muda. Seu modo de vida era outro:

passava grande parte da sua vida num ambiente de estilo fábrica, em contato com máquinas e organizações que apequenavam o indivíduo. Aprendeu, quase desde a infância, que a sobrevivência dependia mais do que nunca do dinheiro. Tipicamente criou-se numa família nuclear e foi para uma escola estilo fábrica. Recebeu a sua imagem básica do mundo através dos veículos de comunicação de massa. Trabalhava para uma grande companhia ou agência do governo, pertencia a sindicatos, igrejas e outras organizações – a cada uma das quais distribuía uma parcela de sua pessoa dividida. Identificava-se cada vez menos com sua aldeia ou cidade do que com a nação. Via-se a si mesmo prostrado em oposição à natureza – explorando-a diariamente em seu trabalho. E, entretanto, paradoxalmente, corria a visitá-la nos fins de semana. [...] Aprendia a ver-se como parte de vastos sistemas econômicos, sociais e políticos independentes, cujas orlas se perdiam em complexidades além da sua compreensão (TOFFLER, 1997, p.125-126).

A educação dos filhos, antes papel exclusivo da família, começou a ser entregue às escolas. Como aparelho ideológico do estado, a escola modelava os alunos para a vida em sociedade, inculcando conceitos e regras comportamentais. Lá, as crianças aprendiam como agir no mundo do trabalho. As noções de pontualidade, obediência à hierarquia e trabalho repetitivo eram passadas às crianças juntamente com lições de leitura, aritmética e história. O objetivo principal era formar trabalhadores aptos para o sistema industrial, os problemas da disciplina industrial seriam enormemente fáceis mais tarde. O resultado foi outra estrutura central de todas as sociedades de segunda onda: a educação em massa” (TOFFLER, 1997, p.42).

A comunicação também muda com a chegada da sociedade industrial. Na sociedade agrícola o principal tipo de comunicação era a chamada face-a-face. Os sistemas de comunicação a longa distância “estavam essencialmente fechados, usados exclusivamente para fins de controle social ou político. Com efeito, armas da elite” (TOFFLER, 1997, p.46). A sociedade de Segunda Onda sentiu a necessidade de outros sistemas de comunicação, que pudessem passar as mensagens para um maior número de receptores. Foi então que surgiu o correio que “proporcionou o primeiro largo canal aberto para as comunicações da era industrial” (TOFFLER, 1997, p.47). Foram criados também o telefone e o telégrafo, que enviavam mensagens orais em longa distância.

No entanto, essas invenções continuavam sem resolver o problema da mensagem sendo enviada para um receptor de cada vez. Começam a aparecer com mais força na sociedade os meios de comunicação de massa. Neles são encontrados “a encarnação do princípio básico da fábrica” (TOFFLER, 1997, p. 48).

Entretanto, por mais que a história humana tenha passado por diversas transformações, não se pode dizer que na chegada de um novo tipo de sociedade o antigo é exterminado. Por isso, hoje convivem “de modo turbulento tanto os remanescentes da época rural, quanto a presença industrial e as inovações pós-industriais” (DE MASI, 1999, p.29). Porém, é fato que cada uma das sociedades analisadas por Toffler (sociedade agrícola, industrial e da informação) tinha suas próprias características econômicas, políticas e sociais. Em cada uma delas as pessoas viviam e relacionavam-se umas com as outras e com o ambiente de forma diferente.

Em cada qual foram criadas instituições sociais e outras se adaptaram às mudanças. Pode-se dizer também que as ferramentas usadas foram determinantes para a configuração de cada uma destas sociedades, principalmente pelo fato de terem afetado a forma dos seres humanos perceberem a realidade.

2.1.2 As relações entre tecnologia e sociedade

Desde a primitividade as sociedades e os povos são reconhecidos a partir das ferramentas por eles usadas nas atividades diárias. Diferencia-se, por exemplo, homens paleolíticos dos neolíticos principalmente devido às variações nas constituições das ferramentas. A partir delas é possível traçar panoramas econômicos, políticos, de divisão do trabalho, de sociedade, reconstruir assim noções históricas de cada época e povo.

Em cada tempo e em cada tipo de comunidade, os seres humanos faziam uso de certos tipos de ferramentas. Comunidades mais ligadas à agricultura desenvolveram arados. Outras dependentes do comércio usavam, por exemplo, balanças para pesar produtos.

O homem sempre construiu máquinas e as máquinas acompanham as sociedades humanas desde a Antigüidade. Mas só há 200 anos elas tiveram um grande aperfeiçoamento, quando se investiu maciçamente na criação de motores a vapor, de máquinas elétricas e à explosão e depois de sistemas que sofisticaram esses equipamentos e foram tornando a sociedade cada vez mais cheia de utensílios e aparelhos (MARCONDES FILHO, 2001, p.50).

Vermelho (2002, p.38) percebe que as ferramentas criadas pelos homens mudam a percepção da realidade, “muitos teóricos, da filosofia à genética, já acordaram quanto ao fato de que nossa capacidade de perceber o mundo e de (re) construí-lo cotidianamente provém, em grande medida, dos artefatos que construímos para ampliar nossas capacidades e habilidades”.

Qualquer pessoa que ande pelas ruas atualmente percebe que os homens de hoje usam instrumentos especiais em seu cotidiano. “Terminais de computadores, telefones celulares, terminais de vídeo com acesso a bancos de dados nacionais e

internacionais, telefones públicos inteligentes ligados a centrais automatizadas, videogames, enfim todo um aparato tecnológico está chegando e sendo incorporado às atividades cotidianas das pessoas” (PRETTO, 1996, p.98). Green e Bigum afirmam que “os/as humanos/as sempre tiveram associações íntimas com os dispositivos e tecnologias que eles/as construíram, mas nunca, antes com tecnologias que operam à velocidade das novas tecnologias da comunicação” (1995, p. 230). Pode-se dizer que as ferramentas usadas hoje pelos seres humanos diferem das que as precederam principalmente no tocante à velocidade.

Anteriormente os/as humanos/as construíram dispositivos que eram, dentro de uma ordem de magnitude, de velocidade similar à dos humanos. A velocidade dessas tecnologias tendia a distorcer as escalas geográficas, mas de um forma tal que as pessoas podiam pronta e adequadamente lidar com a distorção, ao integrá-la a geografias anteriormente conhecidas. Agora, entretanto, ‘com o advento da comunicação instantânea (satélite, TV, fibra ótica, telemática), a chegada supera a partida, tudo chega sem ter que partir (VIRILIO,1997,p.19)’ (GREEN;BIGUM, 1995, p. 231).

No entanto, é interessante destacar que tais instrumentos são importantes por servir como ferramenta para "a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso" (CASTELLS, 1999, p. 69). É importante, portanto, entender as inovações tecnológicas não mais enquanto "ocorrências isoladas" e sim como consequência natural do estágio de conhecimento alcançado pelo homem.

Tais tecnologias são igualmente determinantes para a definição da realidade, uma vez que as transformações são resultado de uma “interação entre a tecnologia e a sociedade” (CASTELLS, 1999, p.91). Por isso, hoje a comunicação é diferente, criam-se identidades por meio de um novo processo, assim como se inventa uma outra forma de viver coletivamente. Para o sociólogo Lévy (1990, p.18), as tecnologias da informação não são apenas instrumentos, “são fontes importantes do imaginário, entidades que participam plenamente na instituição de mundos percebidos”.

Se as tecnologias não são apenas instrumentos e sim entidades, é preciso dar a elas sua devida importância. “A incidência cada vez mais forte das realidades técnico- económicas sobre todos os aspectos da vida social, mas também as subtis transformações que se operam na esfera intelectual, obrigam-nos a reconhecer a

tecnologia como um dos principais temas filosóficos e políticos do nosso tempo" (LÉVY, 1990, p.9). Ainda para o sociólogo, a sociedade transforma-se com o uso das novas tecnologias, "uma informática cada vez mais aperfeiçoada apropria-se da escrita, da leitura, da visão, da audição, do pensamento e da aprendizagem" (LÉVY, 1990, p.9).

Para Green e Bigum (1995), as novas tecnologias não só transformam a sociedade, como modificam a forma com que as pessoas percebem a realidade e a maneira com que se relacionam com as novas tecnologias. Segundo os pesquisadores, as tecnologias da informação estendem e acabam fazendo parte do corpo humano. Estudiosos criaram então diversas denominações para o ser humano contemporâneo e sua íntima relação com as tecnologias.

Assim Haraway (1991) fala de 'cyborgs' ou organismos cibernéticos, e Romannyshyn (1989) de 'astronautas', ambos os termos assinalando uma característica qualitativamente diferente das novas tecnologias às quais estamos cada vez mais conectados/as e através das quais somos, sob vários aspectos, proteticamente ampliados/as e estendidos/as (GREEN;BIGUM, 1995, p.229).

É principalmente a partir dos anos 70 que começam a ser criadas as ferramentas que ajudaram na transformação da sociedade industrial na sociedade da informação. Por isso esta década é considerada aquela em que aconteceu a "revolução da tecnologia" (CASTELLS, 1999, p.91). É importante ressaltar que tais invenções só foram possíveis graças à evolução do conhecimento humano.

No entanto, mesmo com os desenvolvimentos tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, as novas ferramentas não são usadas em todos os espaços sociais. O sociólogo Lévy (1990) explica tal contradição ao colocar os processos materiais enquanto determinantes para a visão de mundo das pessoas. As novas tecnologias espalham-se pelo mundo, no entanto, muitos não as valorizam, acreditando que somente as ferramentas antigas são culturalmente aceitas como valorosas.

o cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Aquele que condena a informática nunca pensaria em criticar a imprensa e ainda menos a escrita. É que a imprensa e a escrita constituem-no demasiado para que ele pense em considerá-las estranhas. Esta pessoa não vê que sua maneira de pensar, de comunicar

com seus semelhantes e até de acreditar em Deus é condicionada por processos materiais (LÉVY, 1990, p. 17).

Hoje, com o advento das tecnologias proporcionadas pela Sociedade da Informação, convivem seres humanos que possuem íntima relação com estas novidades e pessoas que foram criadas e constituídas a partir de outra realidade tecnológica, mais ligada ao uso do papel e da escrita.

Grande parte dos adolescentes e crianças de hoje relacionam-se de maneira natural com tecnologias proporcionadas pela televisão, pelos computadores. Ao mesmo tempo, os adultos construíram-se como pessoas a partir do uso de outras tecnologias, como o papel, a caneta, a escrita, a leitura, o quadro negro.

Crianças e adultos e suas construções de identidade mediadas por um ou outro tipo de tecnologia convivem. Em casa, na escola, na rua. No entanto, nem sempre estas diferenças são levadas em conta. Se em outros tempos as pessoas eram preparadas para conviver, trabalhar e usar as tecnologias disponíveis (escrita, leitura no papel) hoje isso nem sempre acontece nas escolas. Não é freqüente observar escolas preocupadas em ensinar os estudantes a “ler” a televisão, a “selecionar” as informações da internet, a “pesquisar” e a construir conhecimentos a partir das tecnologias existentes atualmente, que ultrapassam o papel e a linearidade.

2.2 CULTURA DE MASSA

A Sociedade da Informação, já descrita e conceituada nesta dissertação, deve muitas de suas características ao advento dos meios de comunicação de massa, responsáveis pelo surgimento e desenvolvimento de um novo tipo de cultura: a cultura de massa.

Na visão e análise do francês Edgar Morin, o mundo passa por uma nova industrialização no começo do século XX. Para ele, esta segunda industrialização é o que outros autores chamam de Sociedade da Informação. No entanto, o entendimento que Morin faz destas transformações sociais é a partir do advento dos MCM e de seu impacto nas comunidades humanas, o que criou a cultura de massa

que é desenvolvida na relação dos homens com a mídia e com a sociedade.

Para Morin, a colonização proporcionada pela segunda industrialização não busca mais novos horizontes, novos territórios. A colonização é vertical: “[...] penetra na grande reserva que é a alma humana. A alma é a nova África que começa a agitar os circuitos dos cinemas” (1975, p. 9).

Se na industrialização a busca era por matéria-prima, por mercados consumidores de mercadorias industrializadas, nesta era o objetivo é mais profundo. A busca é pelo domínio interior do homem: de suas idéias, seus pensamentos. Nas palavras do autor:

A segunda industrialização, que passa a ser a industrialização do espírito, a segunda colonização, que passa a dizer respeito à alma progridem no decorrer do século XX. Através delas, opera-se esse progresso ininterrupto da técnica, não mais unicamente voltado à organização exterior, mas penetrando no domínio interior do homem e aí derramando mercadorias culturais. Não há dúvida de que, já o livro, o jornal, eram mercadorias, mas a cultura e a vida privada nunca haviam entrado a tal ponto no circuito comercial e industrial (...) (MORIN, 1975, p. 9).

O autor considera esta mudança – ou a segunda industrialização - como sendo “os terceiros problemas” do meio do século XX. O posicionamento dos jornais, das revistas, dos livros, da televisão e do rádio como parte integrante da vida da sociedade cria, na visão de Morin, uma Terceira Cultura. Esta Terceira Cultura não funciona sozinha, mas ao lado das chamadas culturas clássicas (religiosas ou humanistas) e nacionais. Isto acontece uma vez que a sociedade moderna é constituída de um conjunto de culturas, é policultural. Ou seja, diversos focos culturais (religioso, humanista, nacional e de massa) podem estar em atividade ao mesmo tempo, no mesmo sujeito. No exemplo de Morin: “O mesmo indivíduo pode ser cristão na missa da manhã, francês diante do monumento aos mortos, antes de ir ver *Le Cid* no T.N.P. e de ler *France-Soir* e *Paris-Match*” (1975, p. 11).

A Terceira Cultura pode ser chamada também de cultura de massa por ser produzida nos mesmos moldes e normas da fabricação industrial e destinada a uma massa social. “[...] a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanista, à cultura religiosa, e entra em concorrência com estas culturas” (MORIN, 1975, p. 11).

Estudar a cultura de massa pressupõe entender a concepção de cultura. Morin define da seguinte forma:

[...] uma cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções. Esta penetração se efetua segundo trocas mentais de projeção e de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da cultura como nas personalidades míticas ou reais que encarnam os valores (os ancestrais, os heróis, os deuses). Uma cultura fornece pontos de apoio imaginários à vida prática, pontos de apoio práticos à vida imaginária; ela alimenta o ser semi-real, semi-imaginário, que cada um secreta no interior de si (sua alma), o ser semi-real, semi-imaginário, que cada um secreta no exterior de si e no qual se envolve (sua personalidade) (1975, p. 10 – 11).

O autor ainda coloca que os chamados “cultos”, os intelectuais, não consideravam o rádio, a televisão, as histórias em quadrinhos, os jornais, o lazer, as músicas como parte integrante da cultura do século XX. Para estas pessoas, a cultura estaria mais ligada às pinturas de Picasso, aos escritos de Joyce; ou seja, mais ligada à cultura aristocrática.

A cultura de massa, a cultura cotidiana trazida pelos meios de comunicação e pela sociedade industrializada, informatizada não seria nada mais – em opiniões de direita - do que um gosto plebeu pelo vulgar, um gosto sem valor artístico real. Em um pensamento de esquerda, a cultura de massa seria o novo ópio do povo, novas drogas usadas para alienar as pessoas não mais apenas nas relações trabalhistas, mas também no consumo e no lazer. Um pão e circo romano adaptado para o mundo moderno.

Sem desconsiderar as críticas, é preciso analisar até que ponto a cultura intelectualmente aceita, a cultura cultivada, aristocrática - a arte - também não carrega consigo - na sociedade capitalista e industrializada - características da cultura de massa.

Tudo parece opor a cultura dos cultos à cultura de massa: qualidade à quantidade, criação à produção, espiritualidade ao materialismo, estética à mercadoria, elegância à grosseria, saber à ignorância. Mas antes de nos perguntarmos se a cultura de massa é na realidade como a vê o culto, é preciso nos perguntarmos se os valores da ‘alta cultura’ não são dogmáticos, formais, mitificados, se o ‘culto da arte’ não esconde muitas vezes um comércio superficial com as obras (MORIN, 1975, p. 14).

A cultura de massa é criada/fabricada pela indústria cultural. Uma indústria que como qualquer outra tem a tendência de despersonalizar a criação e quantificá-la para torná-la um produto. Assim, a cultura de massa, como qualquer outra, elabora modelos de comportamento e normas que devem ser seguidos. Porém, diferencia-se das outras culturas por ser regulada pelas leis de mercado: de venda e de consumo. Ou seja, “[...] não há prescrições impostas, mas imagens ou palavras que fazem apelo à imitação, conselhos, incitações publicitárias. A eficácia dos modelos propostos, vem, precisamente, do fato de eles corresponderem às aspirações e necessidades que se desenvolvem realmente” (MORIN, 1975, p. 94).

Por outro lado, esta tendência industrial se choca com uma exigência contrária dos consumidores desta indústria cultural: a individualização da produção. Se por um lado há a necessidade da produção em série, o produto cultural precisa ser cada vez mais adaptado às necessidades do “consumidor” e se renovar na velocidade das informações e da mídia eletrônica (como a televisão).

Uma novela, por exemplo, pode seguir sempre o mesmo padrão maniqueísta da luta entre bandidos e mocinhos, dos amores proibidos. Mas por outro lado, sempre deverá ser original e única em algum ponto. Caso contrário não conseguirá seu espaço como um produto cultural. A indústria cultural encontra-se, portanto, em uma contradição de berço. É, ao mesmo tempo, padronizante e única. Desta observação chega-se a uma conclusão: “a criação cultural não pode ser totalmente integrada num sistema de produção industrial” (MORIN, 1975, p. 21).

É interessante notar que a indústria cultural transforma a criação artística em produção artística. Na Revolução Industrial o trabalho de produção de um sapato, por exemplo, que antes era desempenhado por apenas um artesão, entra em uma produção em série. Vários trabalhadores fazem os sapatos. Um corta o couro, o outro cola a sola, o outro costura as partes e assim por diante. Na indústria cultural a produção de um filme se dá da mesma forma, como na indústria de bens de consumo comuns, como o sapato. Um trabalhador faz o roteiro, o outro cuida do cenário, outros interpretam os personagens, outros fazem a montagem. O trabalho de produção de jornais e telejornais também é assim. Alguns trabalhadores fazem a pauta, outros fazem as reportagens, outros tiram as fotografias, outros editam e diagramam o material. Como numa fábrica.

“Esta divisão de trabalho tornado coletivo é um aspecto geral da racionalização que chama o sistema industrial, racionalização que começa na

fabricação dos produtos, se segue nos planejamentos de produção, de distribuição, e termina nos estudos do mercado cultural” (MORIN, 1975, p. 24). O artesão que fazia sozinho os sapatos não conseguia uma produção numerosa. No entanto, cada sapato era único. Com a industrialização, a produção aumenta e para que isso seja possível é preciso padronizar. Todos os sapatos passam a ser iguais. O mesmo acontece com os produtos culturais. Mesmo mantendo certa originalidade, há um padrão a ser seguido. Os filmes têm uma duração padrão, as reportagens dos telejornais e dos jornais também, os programas de rádio são cronometrados. Porém, “a padronização em si mesma não ocasiona, necessariamente, a desindividualização; ela pode ser o equivalente industrial das ‘regras’ clássicas da arte, como as três unidades que impunham as formas e os temas” (MORIN, 1975, p. 25).

A definição de indústria cultural e de cultura de massa pode, em um primeiro momento, parecer castradora. A cultura de massa é padronizada, no entanto, não impede a criação, dentro de seus padrões, de produtos diferenciados e até artísticos (no sentido de produto da cultura cultivada). No cinema, por exemplo, há as comédias românticas, os filmes de ação. Mas há também os filmes denominados de cinema-arte, que usam a linguagem audiovisual para criar produtos diferentes daqueles produzidos pela indústria cultural. Morin argumenta da seguinte forma: “a indústria cultural não produz apenas clichês ou monstros. A indústria de Estado e do capitalismo privado não esterilizam toda a criação. Apenas, no seu ponto extremo de rigidez política ou religiosa, o sistema de Estado pode, durante algum tempo, talvez longo demais, anular quase totalmente a expressão independente” (1975, p.41).

Ainda em 1975, Morin constata que a cultura de massa se espalha pelo mundo, inclusive pelos países que na época estavam ao leste do Muro de Berlim, os países socialistas como a antiga U.R.S.S. O autor observa, porém, que em cada país a cultura de massa encontra “barreiras” para se impor. Obstáculos religiosos, culturais, familiares.

Há uma extraordinária força conquistadora na cultura de massa. Por certo, é preciso levar em consideração as resistências. Nações inteiras fecham-lhe as portas, como é o caso da China. Em outras, a religião, o Estado, a família, contém a invasão. As ideologias do produzir antes de tudo proibem-na. Efetivamente, a cultura de massa é, em sua natureza, a-nacional, a-estatal, antiacumuladora. Seus conteúdos essenciais são os das necessidades privadas, afetivas (felicidade, amor), imaginárias (aventuras, liberdades), ou materiais (bem-estar). Mas é precisamente isso que constitui

sua força conquistadora. Em toda parte onde o desenvolvimento técnico ou industrial cria novas condições de vida, em toda parte onde se esboroam as antigas culturas tradicionais, emergem as novas necessidades individuais, a procura do bem-estar e da felicidade (p. 142-143).

O que Morin chama de “resistências” pode ser denominado de mediações, termo usado pelo teórico Martín-Jesus Barbero (1997). As mediações vão além do conceito de resistência e são mais do que um simples fechar de portas para o novo. As mediações seriam responsáveis por misturar, fundir, mesclar, negociar, transformar os aspectos da cultura de massa de acordo com o ‘estilo de vida’ de determinados grupos.

Neste estilo de vida é que será determinante o papel da família, da escola, da igreja, dos costumes das cidades, do folclore, dos meios de comunicação de massa e de toda bagagem cultural que os grupos sociais carregam. Ou seja, a cultura de massa deixa de ser absolutamente determinante para mesclar-se e imbricar-se com outros aspectos culturais, específicos dos sujeitos, dos papéis sociais que desempenham e dos diversos grupos sociais aos quais pertencem. No item 2.3 o conceito de mediação será trabalhado.

2.2.1 Quem é o público da cultura de massa?

Para quem são produzidos os produtos culturais? Para Marx, citado por Morin, “a produção cria o consumidor [...] A produção produz não só um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto” (1975, p. 37). Existe, portanto, um grande público para consumir estes produtos. Um público variado, de diferentes idades, dos dois sexos, de diversas classes sociais dá origem ao público nacional ou até mesmo, em larga escala, a um público mundial.

Os produtos culturais procuram agradar a toda esta gama de gente. Programas de televisão como *Fantástico*, da Rede Globo, mesclam informação, esporte, humor, política, arte, curiosidades em um só produto para agradar ao grande público. O mesmo pode-se dizer que acontece com as revistas e jornais de grande circulação, com os telejornais dos canais de televisão aberta, com portais de internet como *UOL* e *Terra*, e com os programas de rádio de alcance nacional.

A variedade presente nestes produtos é, para Morin, “uma variedade sistematizada, *homogeneizada* (a palavra é de Dwight Mac Donald), segundo normas comuns. [...] quando o diretor de um grande jornal ou produtor de um filme dizem ‘meu público’, eles se referem a uma imagem de homem médio, resultante de cifras de venda, visão em si mesma homogeneizada” (1975, p.28-29).

É praticamente impossível não relacionar o pensamento do autor com a definição do apresentador e editor-chefe do *Jornal Nacional*⁴, William Bonner, para o público do telejornal: é formado por vários Homer Simpsons. A publicação de dezembro de 2005 da Folha de S. Paulo on line, noticia o episódio em que o apresentador afirma para um grupo de professores da USP (Universidade de São Paulo) que visitavam a redação que costumava comparar o público do telejornal ao personagem de desenho animado (FOLHA DE S. PAULO ON LINE, 2007). O homem médio brasileiro seria, para quem o produz, uma caricatura real do personagem do desenho animado norte-americano: trabalhador, sem tempo para crítica, limitado intelectualmente.

A definição de Bonner para o público reafirma o pensamento de Morin quando diz: “sincetismo é a palavra mais apta para traduzir a tendência a homogeneizar sob um denominador comum a diversidade dos conteúdos” (1975, p. 29). Em outras palavras, todas as pessoas, com toda sua bagagem cultural, sua diversidade de pensamentos, credos, opiniões, são “cortadas” pela média, homogeneizadas. E, por outro lado, o sucesso de programas como este é explicado da seguinte forma por Morin: “pode-se constatar que o setor mais dinâmico, mais concentrado da indústria cultural é ao mesmo tempo aquele que efetivamente criou e ganhou o ‘grande público’, a ‘massa’, isto é, as camadas sociais, as idades e os sexos diferentes” (1975, p. 30 - 31).

O *Jornal Nacional* é, segundo a Rede Globo (2007), o “mais importante noticiário brasileiro”, assistido por milhões de pessoas e com “altos índices de audiência”. Mas a cultura de massa também oferece para as pessoas produtos estratificados. São as revistas femininas, os filmes infantis, as bandas adolescentes. Mas para Morin, a estratificação dos públicos não muda a lógica da cultura de massa e seu público, ele afirma: “essas novas estratificações não devem mascarar o dinamismo fundamental da cultura de massa” (1975, p. 30). Entretanto, por mais que

⁴ O *Jornal Nacional* é o principal telejornal da Rede Globo, sendo transmitido em horário nobre. É o telejornal mais assistido do Brasil.

a cultura de massa seja direcionada para o público médio, cada indivíduo faz uma leitura particular das mensagens dos meios de comunicação.

Mattelart & Mattelart (1998) são autores que se preocupam em estudar a televisão brasileira, suas características, seus diferenciais, seus objetivos. No entanto, vão além do estudo do meio para preocupar-se também com o que os receptores deste meio fazem com os conteúdos, as mensagens, as imagens, as visões, as realidades, os desejos e as informações que recebem ao assistir TV. Eles usam Michel de Certeau para demonstrar como as pessoas fazem usos diferentes das informações e conceitos que recebem, seja assistindo televisão, seja participando de uma missa, seja na escola. Durante as colonizações dos países europeus na América Latina, os indígenas tinham contato (normalmente forçado) com os costumes, as leis e as crenças dos povos colonizadores. Porém, toda esta carga cultural que, na maioria das vezes lhes era imposta, era *subvertida* por estes povos, não necessariamente de propósito. Esta subversão acontecia não pela recusa ou substituição e sim por meio do *uso* que os indígenas faziam destas referências estranhas. Ou seja, os povos locais permaneciam distintos dos forasteiros e escapavam da nova ordem sem jamais deixá-la. Nas palavras de Certeau, eram os procedimentos de consumo que faziam com que os indígenas divergissem. (CERTEAU apud MATTELART & MATTELART, 1998, p. 97 -99).

Para Mattelart, os efeitos dos meios de comunicação nos receptores se dão da mesma maneira. As mensagens veiculadas pela TV, por exemplo, são decodificadas pelos receptores de igual maneira e nem ao menos produzem o mesmo efeito sobre a “massa”. Isto acontece pelo fato de a “massa” ser formada por indivíduos. Cada indivíduo, fazendo uso de sua bagagem cultural (sua história, suas crenças, sua escolaridade, seus hábitos, seus conhecimentos, sua família) decodifica e interpreta as mensagens dos meios de comunicação a sua própria maneira, com seu olhar. O consumo das mensagens dos meios de comunicação é, até certo ponto, particular e único. O receptor, portanto, não é uma marionete à mercê da influência dos MCM. Ele é consumidor e tem sua própria forma de consumir.

Este pensamento caminha na contramão dos outros estudiosos da comunicação que focavam (e ainda focam) seus estudos nos meios, nas mensagens, nos códigos, ignorando os receptores ou considerando-os meros receptáculos das informações dos meios de comunicação. A preocupação com o

receptor enquanto ser ativo e produtivo representa uma mudança de enfoque nos estudos da comunicação e um avanço no entendimento da importância e relevância dos MCMs na sociedade.

Entretanto, é preciso ter cuidado com esta mudança de enfoque para não desconsiderar a influência que os meios de comunicação desempenham na sociedade.

[...] sob muitos aspectos, esta problemática da reapropriação do valor de uso ainda trabalha de maneira contraditória os estudos dos processos de comunicação. Para uns ela parece corresponder a um desinteresse progressivo pelo momento da produção. O que não deixa de ter aspectos perversos: o retorno ao receptor e a constatação de sua liberdade de leitura viria anular a importância do dispositivo de produção. Nesta transição, implícita ou explicitamente, revela-se um certo ceticismo com relação à própria idéia da existência de um dispositivo de poder televisivo e até mesmo do próprio dispositivo de poder (MATTELART, 1998, p. 98-99).

Estudar os receptores e considerá-los parte importante e participante do processo comunicativo é um avanço. Entretanto, Mattelart e Mattelart criticam e preocupam-se quanto a este tipo de enfoque. “Ao apostar demais nas determinações, pode-se até perguntar se, em certos estudos inspirados por esta nova abordagem muito em voga atualmente, não é a própria idéia de determinação social e de inscrição em uma sociedade comercial que tenderia a ser abandonada pura e simplesmente” (1998, p. 99).

2.2.2 Cultura de Massa no Brasil

O Brasil - diferentemente de países desenvolvidos como França, Alemanha e Estados Unidos – teve a primeira e a segunda industrializações tardiamente. Como consequência, o surgimento dos meios de comunicação e da cultura de massa aconteceu depois aqui do que em outros países.

Os norte-americanos iniciaram discussões sobre o tema ainda na década de 30. Na Europa, os estudos foram inaugurados no pós-guerra. No Brasil, o tema começa a aparecer com mais força décadas depois: “No plano acadêmico é praticamente na década de 70 que surgem os primeiros escritos que tratam dos

meios de comunicação de massa, fruto sobretudo do desenvolvimento das faculdades de comunicação”. (ORTIZ, 2001, p.14).

Obviamente os meios de comunicação estavam presentes na sociedade brasileira muito antes disso. Os jornais diários e as revistas já faziam parte do cotidiano de parte da população desde o início do século. O rádio foi introduzido no Brasil em 1922. Porém, as emissoras não eram ainda comerciais, constituindo-se como clubes e sociedades administradas por grupos de pessoas preocupadas com conteúdos eruditos para públicos igualmente eruditos e seletos.

Por isso, autores entre eles Ortiz (2001), afirmam que apenas na década de 40 é possível considerar que começam a surgir em nosso país atividades relacionadas a uma cultura de massa como consequência da modernização e da influência e presença dos meios de comunicação de massa na sociedade como um todo. “Se apontamos os anos 40 como o início de uma ‘sociedade de massa’ no Brasil é porque se consolida neste momento o que os sociólogos denominam de urbano-industrial” (p.38).

Em outras palavras, é na década de 1940 que cresce a industrialização, a urbanização brasileira e expande-se a classe operária e média. Os meios de comunicação se adaptam a esta nova configuração social, tornando-se mais presentes na vida social de todas as classes e não apenas dos mais abastados.

É justamente no ano de 1941 que surgem no Brasil as radionovelas, que ajudam a impulsionar e popularizar o rádio. É também nas décadas de 40 e 50 que o cinema se torna um bem de consumo popular, justamente quando os filmes norte-americanos invadem as salas, dominando o mercado cinematográfico. O mercado brasileiro também começa a se aquecer produzindo as populares chanchadas. Na imprensa escrita nota-se o aumento nas publicações de jornais, revistas e também de livros.

A partir de 1950, começa o período de explosão dos MCM no país. É neste ano que surge a televisão no Brasil. Inicialmente na cidade de São Paulo e depois no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre. Juntamente com a popularização dos meios de comunicação, cresce a publicidade. A propaganda passa a utilizar estes novos meios para vender os produtos da sociedade industrial e capitalista (ORTIZ, 2001, p.38-45).

No início, apenas uma parcela da população brasileira tinha acesso à televisão. Os aparelhos eram caros e não havia ainda entre as pessoas o hábito de

assistir à caixinha azulada. Ao longo dos anos o custo dos aparelhos foi barateando e a programação se adaptando à linguagem audiovisual (e fugindo das produções que apenas traziam para a tela da televisão os programas de rádio) para seduzir os novos telespectadores. Os aparelhos de rádio também não estavam em todas as casas brasileiras. Ortiz afirma:

Seria difícil aplicar à sociedade brasileira deste período o conceito de indústria cultural introduzido por Adorno e Horkheimer. Evidentemente as empresas culturais existentes buscavam expandir suas bases materiais, mas os obstáculos que se interpunham ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro colocavam limites concretos para o crescimento de uma cultura popular de massa (ORTIZ, 2001, p. 48).

A chegada da televisão também traz à tona as contradições entre a cultura burguesa - considerada de elite - e a cultura popular, de massa. A programação deste período tem, por um lado, programas mais ligados ao teatro e, portanto, considerados mais legítimos. Por outro, programas mais populares produzidos de acordo com os esquemas do rádio, como era o caso dos programas de auditório.

2.2.3 Televisão e cultura de massa no Brasil

Por que falar de televisão quando existe uma gama de mídias que também fazem parte da cultura de massa? Porque no Brasil, a televisão chega e vai conquistando, de modo irremediável, os lares e os hábitos dos brasileiros. Conquista rapidamente por trazer em seu âmago uma contradição essencial observada por Bucci (1997, p. 23): “a excelência tecnológica e o refinamento plástico com competitividade internacional surgiram como a contrapartida de uma sociedade atrasada, iletrada, que dependia das possibilidades técnicas desse meio técnico para a sua própria integração política”. Por adaptar-se tão bem por um lado às necessidades do público brasileiro e, por outro, aos desejos deste público é que a televisão tomou espaço na sociedade brasileira.

Interessante observar que a televisão assume no Brasil e em outros países denominados “em desenvolvimento” atribuições e papéis que em países “desenvolvidos” cabem à mídia em geral. A cultura de massa chega, principalmente,

a partir da televisão. Em outros lugares pode-se dizer que este papel é dividido com os jornais impressos, as revistas, o cinema, os livros; fato que se dá também como causa da escolarização e como consequência das condições financeiras das populações de países desenvolvidos. Bucci explica este fato da seguinte forma: “foi a televisão que forneceu ao brasileiro sua auto-imagem a partir dos anos 70. Não foi o cinema, não foi a literatura, não foi a imprensa, nem o futebol nem a religião: foi a TV” (1997, p. 15-16).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Bucci (1997, p. 11) não exagera ao afirmar que “o espaço público no Brasil começa e termina nos limites postos pela televisão”. As manifestações populares, os problemas da saúde pública, o buraco na rua do subúrbio, o acidente de ônibus na rodovia, estes “fatos” da vida real só existem enquanto acontecimento público a partir do momento que são transmitidos pela televisão. O protesto de trabalhadores que não foi gravado pelas câmeras, o acidente que não recebeu cobertura jornalística, o crime que não apareceu no programa policial não existem para a coletividade, simplesmente porque o grande público não tomou conhecimento de sua existência pela telinha. Nas palavras de Bucci (1997, p. 11): “o que é invisível para as objetivas da TV não faz parte do espaço público brasileiro. O que não é iluminado pelo jorro multicolorido dos monitores ainda não foi integrado a ele”.

A televisão é um produto da indústria cultural, ou seja, produto cultural de uma sociedade capitalista que quantifica e vende roupas, alimentos, bens e vai além, vendendo posturas, gostos, opiniões, atitudes, consciências. Por isso, Caperelli (1982) considera a televisão como um aparelho ideológico do estado, assim como o futebol, o rádio, as religiões. A TV seria, além de um simples produto cultural, um objeto para afirmar e perpetuar o capitalismo. Seria também um instrumento de classe, tendo como função o controle ideológico.

Na opinião do autor, a televisão está inserida nos moldes do processo de produção capitalista-globalizado. Por um lado, possui uma produção econômica, criando produtos de qualidade como novelas e telejornais que conquistam a audiência a tornam uma preferência nacional. Por outro, possui uma produção política, o que serviria como alicerce para que o meio continue a ter a preferência das mentes e dos corações dos telespectadores. Caparelli destrincha a definição da televisão como produto da indústria cultural da seguinte forma:

Sua eficácia pode ser mesmo dimensionada de acordo com sua produtividade econômica e sua produtividade política. Produtividade econômica, por que a televisão integra o setor econômico, reproduzindo o capital investido neste setor da indústria cultural. Nas mãos da classe dominante, ela é um meio de produção de mais-valia. No entanto, seu produto é **sui generis**, porque, híbrido, utiliza uma mão de obra física e intelectual e que se redimensiona na fase do consumo. Mas, os detentores dos meios de produção – e não apenas do meio televisão – necessitam reproduzir as condições de sua permanência como grupo dominante. Aí entra a peculiaridade da televisão e sua eficácia, analisada segundo a produtividade política, isto é, difundindo e reforçando as idéias dominantes, através de seus programas (1982, p. 11).

É a partir da chegada deste meio de comunicação de massa que o Brasil se configura também dentro da lógica da cultura de massa. Bucci (1997) desenvolve, inclusive, a idéia de que é a partir da entrada e da participação da televisão na vida dos brasileiros que o Brasil passa a se reconhecer como unidade, como coletividade. Porém, unicamente dentro dos limites da própria televisão. É a partir da televisão, com a televisão e pela televisão que os brasileiros do nordeste, do sul, do sudeste, do norte sentem-se todos brasileiros, parte de um todo, de um coletivo globalizante. É um coletivo mediocrizado e heterogeneizado uma vez que se insere nos parâmetros internacionais da ditadura da informação visual e da espetacularização da sociedade.

[...] o modelo de televisão que vingou no Brasil soube unificar o país no plano do imaginário por cima de um alicerce (o plano real) marcado por desencontros, rupturas, abismos sociais. Conseguiu que um país desunido (real) se visse (se imaginasse) unido. Mas esse alicerce, ainda condenado à escuridão, não cessa de existir. Ele se move e projeta suas dilacerações para o plano que se vê na TV. Ele é pressuposto da TV: sem ele, ela não existiria; ao mesmo tempo, se não fosse a TV, aquele alicerce não teria para onde se mover (BUCCI, 1997, p.13).

O Brasil que se vê na TV é um país de certa forma criado, produzido e transcrito para a linguagem audiovisual. De acordo com Bucci, a televisão brasileira desenvolveu uma maneira própria de enxergar e de transmitir o que é o país. E aos olhos dos brasileiros, o Brasil da televisão pode parecer mais “real” do que o Brasil que enxergam com os próprios olhos e que sentem com a própria pele. Ou seja, se o país que existe é o país da telinha, se os eventos que existem para o grande público são os eventos da telinha, todos querem aparecer na caixa azulada: de políticos, a artistas e religiosos. Só existe nesta realidade simulada quem e o quê existe na televisão. E pode-se dizer que esta é a exacerbação da cultura de massa:

a criação de um espaço público produto da indústria cultural e feito para a cultura de massa.

No entanto, a televisão não é apenas um subproduto da indústria cultural. A dimensão que a TV tomou na sociedade brasileira é tão grande que ela própria ajudou e ainda ajuda a definir, de certa forma, o Brasil. Bucci afirma que é preciso ir além do seguinte pensamento quando se fala de televisão:

Para muitos, ainda hoje, a TV não é coisa séria. Seria simplória demais, idiotizante demais para ser levada a sério. As telenovelas seriam sempre ruins porque sempre são melodramáticas, o telejornalismo, sempre superficial porque é sempre espetacularizado. Os comerciais, sempre lixo porque só querem vender, e vender porcaria. Quanto aos telespectadores, são sempre idiotas, porque a massa, afinal de contas, como toda a unanimidade é burra (1997, p. 26-27).

Justamente por causa de todos os argumentos citados e usados pelos “intelectuais” é que a TV se tornou importante para as pessoas e importante enquanto objeto e fenômeno de estudo. As telenovelas, por exemplo, conseguem fazer uma imbricação de significados, de assuntos e da cultura brasileira, e assim por diante.

É necessário superar estes *pré-conceitos* justamente porque a televisão se tornou parte da vida de milhões de brasileiros. Este meio de comunicação é um fenômeno que reflete e produz o que é o Brasil hoje e que, de certa forma, ajudou a integrá-lo. A conseqüência desta série de pré-conceitos sobre a TV é descrita da seguinte forma por Bucci: “fala-se pouco de televisão nas escolas. Critica-se pouco a televisão. Como babá eletrônica ela toma conta das crianças ao longo de duas, três, quatro horas diárias. Sem falar de TV, os telespectadores mirins não adquirem a condição de tomar conta da TV (1997, p. 28)”.

A observação do autor é grave. Sabe-se que crianças e adolescentes brasileiros passam muitas horas do dia em contato com a caixinha azulada. Quando vão para a escola passam outras quatro, cinco horas do dia relacionando-se com os conteúdos escolares. O mundo fora da escola e o mundo dentro da escola têm poucos elementos em comum. No espaço escolar de aprendizagem os alunos em geral não são preparados para lidar com os meios de comunicação, que, no entanto, fazem parte de seu cotidiano. E mesmo assim continuam a receber diariamente uma série de informações, conceitos, significados por meios das imagens e dos sons da

televisão, isto sem contar a internet, o rádio, os jornais, as revistas, as músicas e assim por diante.

Na opinião de Bucci, há, por parte dos adultos, uma superestimação do prejuízo que o contato com a televisão pode causar ao público infantil (e porque não dizer também ao público adolescente). Entretanto, este receio parece impedir conversas, aulas, discussões e debates sobre o assunto. Bucci se preocupa com a falta de diálogo sobre a televisão em casa e, principalmente, nas escolas brasileiras, uma vez que o fenômeno TV tomou conta do país e inseriu-se, parece que de maneira irremediável, na rotina e na cultura (de massa?) dos brasileiros. O trecho a seguir demonstra o receio do autor:

O que ocorre como consequência ilógica do primeiro preconceito, é o segundo preconceito: o silêncio. Não se fala de TV para (e com) as crianças. Isso poderia estar ocorrendo de forma regular nas escolas. Mas não está (eu, que ando por aí falando sobre o assunto, não conheço um único exemplo de escola que tenha um programa de discussão com as crianças sobre TV, muito embora elas gastem, repito, cerca de três horas por dia olhando para a tela colorida). Com isso, elas vão aprendendo que a televisão é algo que serve para passar o tempo mas que, estranhamente, é algo sobre o qual não se critica (1997, p. 28-29).

Esta preocupação não pertence apenas a Bucci. Ela é dividida por outros autores preocupados em estudar justamente esta interface entre a Educação e a Comunicação. Se a televisão e os outros meios de comunicação de massa assumiram um papel importante na vida das pessoas, por que não trazê-lo para o espaço escolar? Por que não preparar as crianças e os adolescentes para o contato com estes meios, uma vez que são tão rotineiros na vida das pessoas? Se a escola prepara os alunos para viver em sociedade é preciso, e urgente, prepará-los para o contato com os meios de comunicação de massa justamente para criar uma massa de receptores ativos e críticos.

2.3 DA CULTURA DE MASSA ÀS MEDIAÇÕES

A partir dos anos 1980, os estudos de comunicação na América Latina ganham novos rumos. As ditaduras militares estavam caindo em muitos países, a

liberdade de imprensa aumentou e por sua vez ajudou no crescimento e fortalecimento da indústria da comunicação. Estava finalmente em franco desenvolvimento a indústria cultural nos países latino americanos, com um forte uso de sofisticadas tecnologias de comunicação e com uma sociedade de massa se desenvolvendo para receber massivamente as mensagens vindas pelo rádio, pela televisão, pelos jornais e pelas revistas de grande circulação. A indústria cultural agia livremente de acordo com as leis de mercado capitalistas, sem o controle estatal presente como na época das ditaduras militares. (DALLA COSTA et al. 2006, p.97-105).

Alguns pesquisadores - com o auxílio de programas de pós-graduação das universidades e organizados em entidades científicas como Alaic, Felafacs e Intercom⁵ - passaram a deixar para trás o radicalismo de teorias da comunicação anteriores (como os estudos norte-americanos, também conhecidos como funcionalismo, e a teoria crítica dos frankfurtianos) para olhar a comunicação a partir de um novo lugar, a reflexão voltada para as contradições e com respeito às diferenças.

No final da década de 1980, estes autores latino-americanos estão essencialmente ligados a uma tendência de abordagem da comunicação a partir das práticas culturais. Hoggart, Williams e Thompson são autores relevantes preocupados com as relações entre cultura e comunicação de massa que influenciaram os pensadores latino-americanos e embasaram suas pesquisas.

Uma das principais influências teóricas na pesquisa latino-americana em comunicação, principalmente a partir da década de 1980, é a da chamada tendência culturalista ou dos estudos culturais. [...] Os estudos culturais [...] enfatizam a complexidade das questões culturais e apontam a necessidade de serem relacionados às estruturas sociais exteriores ao sistema da mídia e às condições históricas específicas, num processo dialético entre sistema cultural, conflito e controle social. Como 'reconhecem a capacidade dos sujeitos sociais de manifestar diferentes práticas simbólicas, situadas em um determinado contexto histórico' (ESCOSTEGUY, 1999, p. 05), eles vão diretamente ao encontro dos estudos em comunicação realizados na América Latina a partir dos anos 80, nos quais o objeto preferencial se concentra no espaço do popular e das práticas da vida cotidiana, em forte ligação com as relações de poder e com conotação política (DALLA COSTA et al.,2006 p. 102-105).

⁵ Alaic (Associação Latino-Americana dos Investigadores da Comunicação), Falafacs (Federação Latino-Americana das Faculdades de Comunicação Social) e Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação).

Por meio de uma combinação teórico-metodológica, autores como Jesús Martín Barbero, Nestor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez passam a desenvolver estudos a partir de um novo lugar, a recepção. “A recepção não é uma simples etapa da comunicação, mas constitui um novo lugar a partir do qual devemos repensá-la. [...] a recepção pode ser vista como um ponto de reencontro da sociedade latino-americana com os meios, através de novas mediações” (BARBERO, 1991, p. 5).

Barbero desloca a abordagem dos estudos de comunicação dos meios para as mediações, um conceito essencial nos estudos de recepção desenvolvido por este autor. Canclini se preocupa em entender os processos de hibridização cultural latino-americanos. Orozco desloca-se para o campo empírico munido de conceitos e teorias desenvolvidos por Jesús Martín Barbero (mediações), Raymond Williams (cultura e meios de comunicação de massa) e Anthony Giddens (Teoria da Estruturação Social) para relacionar os Estudos da Recepção (ER) com a Educação para os Meios (EM). Ou seja, Orozco procura trazer conceitos e teorias para o campo empírico a fim de estudar e desenvolver formas de educação para os meios com o objetivo de desenvolver receptores críticos a partir da educação.

Portanto, a preocupação destes pesquisadores latino-americanos centra-se em outro momento do processo da comunicação: a recepção. É importante ressaltar que estudar a recepção não é uma novidade nas teorias da comunicação, ela vem sendo estudada desde o início do século passado. O que há de diferente na abordagem destes pesquisadores é justamente o enfoque e o olhar dado ao processo, com novos modos de ver e analisar - como observa Mauro Wilton de Sousa:

Os enfoques que expressam mudanças nas práticas de comunicação e cultura, num contexto social marcado pela tensão e disparidade entre mudanças sociais e tecnológicas, refletem também novas estratégias interdisciplinares em curso, visando não apenas superar limites ou dificuldades de suas áreas-objeto de estudo, mas dar conta de forma mais efetiva da contribuição do conhecimento ante a pluralidade e velocidade das mudanças que caracterizam a sociedade atual (SOUSA, 1995, p. 13).

A recepção é, portanto, considerada por este grupo de autores latinos não apenas como uma fase do processo e sim com uma preocupação pela busca do sujeito, do cotidiano do qual ele faz parte e da cultura em que está inserido. A

recepção passa de etapa final de um processo a lugar, a um espaço de reflexão sobre a comunicação e a sociedade como pontua Barbero:

a recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação. É um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação. Ela não é uma etapa como sugerido pela escola norte-americana, que de algum modo nos impingiu uma espécie de história artificial, durante anos estudada pela sociologia, essencialmente a economia do emissor e, posteriormente, pela análise semiótica da ideologia da mensagem (BARBERO, 1995, p. 39).

A observação de Barbero permite localizar estes estudos de recepção desenvolvidos na América Latina a partir dos anos 80 como completamente diferentes das abordagens propostas por outras escolas teóricas da comunicação, que tinham a tendência de ocultar o sujeito da recepção enquanto ator social e também outras dimensões do processo receptivo.

Para a pesquisadora Nilda Jacks, trabalhar a recepção de forma diferente - a partir da significação da cultura mediática no cotidiano e na cultura de classe considerando o receptor como sujeito no processo comunicativo - só foi possível graças à superação teórica de duas fortes correntes que influenciaram os estudos da recepção até então: “a concepção de ideologia da teoria marxista que superestima a dimensão da estrutura, deduzindo daí o que ocorre com os receptores, e os estudos sobre os efeitos da teoria condutivista que equaciona o problema com base numa relação de causa e efeito, um simples mecanismo de estímulo-resposta” (JACKS, 1995, p. 152).

Barbero chama estas tendências de modelos mecânicos, nos quais não há nem verdadeiros atores/sujeitos e nem verdadeiros intercâmbios comunicativos. “É um modelo em que comunicar é fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um pólo a outro. Nele a recepção é um ponto de chegada daquilo que já está concluído” (BARBERO, 1995, p. 40). Este modelo mecânico está baseado em uma epistemologia condutista, no sentido de que a atividade comunicativa encontra-se somente do lado do emissor. Ao receptor cabe apenas reagir aos estímulos, às mensagens e decodificar as informações enviadas pelo receptor. Em outras palavras, o receptor não é considerado enquanto sujeito e sim apenas como um lugar de chegada de informações. O receptor não é um ponto de partida, de resignificação, negociação, de produção de sentido.

Neste momento, Barbero propõe, inclusive, traçar um paralelo com a educação. Os estudantes foram considerados por algum tempo (segundo a epistemologia iluminista, desde o século XIX) como recipientes vazios, onde os professores deveriam depositar os conhecimentos, que por sua vez eram produzidos apenas em outro lugar. O mesmo pensamento pode ser transportado para a comunicação. Os receptores eram considerados as tábuas rasas, onde os emissores depositavam as mensagens e as informações⁶.

Os estudos latino-americanos procuram se posicionar na contramão deste pensamento unilateral e funcionalista da comunicação. Para eles os receptores são a chave para se entender toda a comunicação e não apenas massas passivas à mercê das vontades dos meios e das mensagens.

A recepção passa a ser entendida e estudada como um lugar ativo e interativo, como observa Orozco ao avaliar a recepção televisiva (1993, p. 59): “aunque en la actualidad el concepto de la recepción televisiva como un proceso interactivo, complejo y aun contradictorio es una práctica común en la investigación crítica del tele-auditorio, este concepto en si mismo ha sido resultado de luchas conceptuales por parte de los investigadores”. Ou seja, enxergar e focar o receptor e a recepção com outros olhares e a partir de pontos de vista diferentes foram os caminhos escolhidos por estes pesquisadores, fugindo de uma perspectiva mais determinista da comunicação.

Orozco afirma que a primeira mudança na forma de pensar a comunicação foi quanto à duração do processo de recepção. Anteriormente para os pesquisadores mais ligados à tradição positivista preocupada com “efeitos dos meios”, a recepção era considerada somente a fase final do processo de comunicação e acontecia precisamente durante o tempo que o receptor estivesse em contato com o meio de comunicação. A recepção seria então o momento em que o leitor lê o jornal, em que o telespectador assiste à televisão e em que o ouvinte ouve o rádio. O que importava era o momento da exposição ao meio e não a interação com o meio, como observa Orozco:

⁶ Este conceito começou a ser desenvolvido por pesquisadores norte-americanos no início das décadas de 1920 e 1930. A Teoria Hipodérmica considerava que o público era atingido pelas mensagens dos meios de comunicação de maneira isolada e direta. As mensagens seriam como o conteúdo de seringas injetadas isoladamente em cada indivíduo. O papel do sujeito se resumiria apenas ao de absorver as informações injetadas exatamente da maneira com que foram produzidas pelo emissor (DALLA COSTA et al, 2006, p. 13-34).

Desde este punto de vista, la recepción empezaba cuando el individuo encendía la televisión e terminaba cuando la apagaba o se alejaba de ella. La decisión sobre ver la televisión y la selección de un programa eran entonces consideradas dos de las más importantes variables necesarias para explicar la televidencia (PLOGHOFFY y ANDERSON, 1991). El momento de cambiar de programas y canales o el momento de prestar atención a la pantalla (o aun no prestar atención) constituía una prioridad en esos estudios de investigación (BRYANT y ANDERSON, 1983). La perspectiva resultante entonces, enfatizaba la exposición, en vez de la interacción y el proceso (1993, p. 59).

Para o grupo de pesquisadores latino americanos, a recepção é um processo muito mais complexo e muito mais longo do que o momento de contato com os meios de comunicação e envolve uma série de variantes relacionadas a diversos fatores culturais e sociais. A posição defendida por eles é que o lugar e o papel do receptor não sejam reduzidos às vontades e intenções do emissor e das mensagens. “O receptor tampouco deve ser considerado como mero receptáculo vazio onde o emissor despeja seu conhecimento, ou ainda, como simples vítima dos meios de comunicação, enfoques que caracterizam muitos dos trabalhos prévios sobre a recepção” (BARBERO, 1991, p.5). O ponto de vista destes teóricos sobre a recepção e os receptores vai além do determinismo e considera os receptores como sujeitos sociais e culturais ativos.

Portanto, assim como indica o título da obra de Barbero: dos meios às mediações, há no pensamento destes autores um deslocamento de foco para os sujeitos que estão participando, intervindo, interpretando, rejeitando, criando significados para as mensagens que recebem dos meios de comunicação de massa. Os meios são responsáveis por criar mensagens, informações, gêneros. No entanto, a forma com que os sujeitos que recebem estas informações, as apropriam ou as rejeitam depende das mediações.

Mediação é um conceito desenvolvido por Barbero e estendido por outros teóricos da recepção. Orozco define da seguinte forma o conceito desenvolvido pelo colega:

La mediación ha sido conceptualizada por Martin-Barbero (1987) como esa instancia cultural desde donde el tele-auditorio produce y se apropria del significado y del sentido. [...] Se asumía que la mediación era una especie de estructura incrustada en las prácticas sociales (políticas) de los sujetos. En cierto modo, la mediación en los términos iniciales de Barbero se consideraba una mediación, con letras mayúsculas, lo cual de algún modo a través de las prácticas sociales del sujeto se traducía a sí misma a

mediciones específicas. El concepto de mediación también originalmente se vinculaba con la identidad cultural de los sujetos y con la producción diaria de cultura. Más recientemente, el mismo Barbero (1990) ha relacionado el concepto de mediación con las prácticas comunicativas específicas del auditorio como un proceso estructurante involucrando tres dimensiones: socialidad, ritualidad y tecnicidad (1993, p. 60-61).

Primeiramente, sob este novo enfoque proposto por Barbero, seria necessário conceber a história “não mais como uma direcionalidade única e progressiva, mas sim como uma multiplicidade de histórias em acronia” (BARBERO, 1991). Esta nova concepção de história, que leva em conta as diferentes relações com o tempo, os destempos⁷, seria a primeira mediação que a recepção introduz. A história, nesta perspectiva, deve ser considerada como uma multiplicidade de temporalidades, uma multiplicidade de histórias, com ritmos e lógicas próprios. Para explicar esta mediação em nível macro, Barbero recorre a um exemplo da proposta de Raymond Williams:

[...] em toda a sociedade convivem formações culturais arcaicas, residuais e emergentes. Isto é, há formações arcaicas que celebram o passado, mas um passado que já não tem a ver com o presente, somente em termos de análise especializada ou em termos de celebração política. A formação residual é aquele passado que está vivo, não aquele que celebramos; é aquele de que somos feitos, que configura realmente nossa memória como grupo que tem, neste momento, que escapar de viver, de ter sentido na vida. E a formação emergente é aquela que almeja o futuro, que rompe, inova e experimenta, seja no plano macro, seja em termos das temporalidades das classes sociais que não são as mesmas. E, ainda que haja fracassado o socialismo real, é indubitável que a análise de classe continua sendo uma análise fundamental para entendermos nossas sociedades. Então, há *temporalidades de classe*, sem fundamentalismos, sem mecanizações para opô-las como se fossem metafisicamente distintas, mas são histórica e socialmente distintas das *temporalidades das raças, das fêmeas, dos sexos, das gerações*. Aqui aparece, então, uma nova maneira de introduzir a dimensão histórica nos processos de comunicação, não mais como aquela história do progresso, como aquela história unificada do desenvolvimento, mas como esta heterogênea pluralidade articulada em cada país, em cada região (BARBERO, 1995, p. 44, sem grifo no original).

Neste novo enfoque da recepção é preciso considerar também as mediações das novas fragmentações sociais e culturais. São estas mediações que ponderam o

⁷ O termo em castelhano é usado por Barbero para definir as anacronias e as diversas relações com o tempo. O autor acredita que esta nova forma de encarar e entender a história é um dos eixos da reflexão da pós-modernidade. Este novo enfoque é o contrário da visão hegemônica (de direita ou de esquerda) de que há apenas uma história e apenas uma visão histórica a serem consideradas. Na opinião do autor esta visão hegemônica impediu o conhecimento das histórias múltiplas que existem em cada acontecimento e com cada povo (BARBERO, 1995, p. 42-52).

que faz com que as pessoas se juntem, se reconheçam ou que não se juntem e não se reconheçam.

Neste sentido, estas mediações levam em conta também o papel que os meios de comunicação desempenham para organizar a sociedade em grupos. Em outras palavras, como os meios atuam para unir determinados grupos de pessoas e para separar outros grupos de pessoas? Para Barbero, quando a televisão, por exemplo, fragmentou a programação para atender diversos públicos – disponibilizando, inclusive, a televisão paga – houve uma divisão de públicos. Ou seja, esta divisão acentua a separação entre os grupos que estão no poder (ou ascendendo ao poder) e recebem as informações preciosas para tomar as decisões e a grande maioria da população, para a qual os meios de comunicação parecem falar: “descansem. Distraiam-se. E os meios de comunicação trabalham fundamentalmente para essa imensa massa de gente cansada, estressada, enquanto outro tipo de comunicação e informação vai por outro lado, para poder realmente dirigir, orientar essa sociedade para tomar decisões” (BARBERO, 1995, p. 46).

Barbero indica, portanto, uma trama conceitual para a investigação da recepção na América Latina: estudos da vida cotidiana, estudos sobre o consumo, estudos sobre estética e semiótica da leitura e estudos sobre a história social e cultural dos gêneros.

A vida cotidiana, na visão de Barbero, deve ser considerada como o espaço em que se produz a sociedade e não como um simples ambiente de reprodução. Afinal, é na vida cotidiana que o sujeito se produz enquanto sujeito social: tem um nome, uma vida, é filho de alguém, amigo de outro alguém, mora em tal bairro. O sujeito social se faz e faz a própria história dentro do espaço do cotidiano, nas relações sociais.

A sociedade está sempre se produzindo pela ação de grande parte das pessoas, que criam, inventam, negociam e rejeitam conceitos, valores, idéias. Nesta forma de perceber e conceber o cotidiano, as pessoas e a sociedade não são pensadas apenas a partir das estruturas e sim a partir dos sujeitos e de suas histórias. E estes sujeitos devem ser considerados em toda a sua plenitude de cidadãos capazes de pensar, duvidar, avaliar, questionar e não apenas de reproduzir. Na opinião de Barbero, é preciso repensar a produção cotidiana de sentido e levar em conta os sentidos comuns das pessoas (ver, gostar, sentir).

“Resgatar o sentido comum é resgatar esse viver cotidiano como espaço de produção de conhecimento e como espaço de produção e troca de sensibilidade” (BARBERO, 1995, p. 60).

O consumo deve ser considerado como uma prática de apropriação de produtos sociais, como espaço de diferenciação, exclusão e legitimação social, como cenário de objetivação de desejos e como um processo ritual. Assim, há diferentes formas de apropriação destes produtos de acordo com as divisões sociais. O que as pessoas consomem e de que modo consomem as diferencia e as distingue, mesmo que simbolicamente. Além de ser o espaço das distinções, o consumo também é local de circulação de sentidos “para que haja ao mesmo tempo exclusões e legitimações” (BARBERO, 1995, p.62).

Os estudos sobre estética e semiótica da leitura na opinião de Barbero devem ir além do estudo do texto em si, da estética da literatura e chegar ao verdadeiro objeto da investigação cultural, o estudo da literatura como interação-comunicação entrando em outras dimensões da sensibilidade. Ao se estudar o texto televisivo, por exemplo, deve-se considerar para quem este texto foi escrito, reconstruindo o mundo destas pessoas, estudando as assimetrias, as negociações entre o autor e o leitor, o produtor e o receptor das mensagens.

O gênero pode ser considerado uma estratégia de comunicação ligada aos vários universos culturais e deve ser considerado não apenas como estratégia de produção, mas também (e talvez até mais) como uma estratégia de leitura. “O gênero é um estratagema da comunicação, completamente enraizado nas diferentes culturas, por isso, geralmente, não podemos entender o sentido dos gêneros senão em termos de sua relação com as transformações culturais na história e com os movimentos sociais” (BARBERO, 1995, p. 65).

Assim, como aponta Jacks, esta nova forma de olhar a recepção traz como consequência uma aproximação das noções de cultura e de comunicação, coloca as mediações como o objeto de preocupação dos pesquisadores, traz o cotidiano como o espaço e o tempo de análise e reconhece os receptores como sujeitos capazes de produzir sentido a partir de uma série de mediações.

Essa opção de investigação tira a segurança de outros tipos de análises e atira o pesquisador numa trama complexa de elementos que intervêm na relação cultura-comunicação, emissor-receptor, codificação-decodificação. E nesta relação ressalta-se o papel das mediações, elementos que compõem a urdidura em que a trama cultural se realiza, pano de fundo para a atuação dos produtos de massa (1995, p. 152).

A partir desta constatação sobre as mudanças teóricas e metodológicas trazidas por este novo lugar a partir do qual a comunicação deve ser (re)pensada, são muitos os fatores que devem ser levados em conta ao se estudar a recepção e o sujeito receptor a partir do complexo conceito de mediação. Conforme detalhado por Barbero, as mediações são originadas e negociadas em várias fontes: na cultura, nas histórias, na política, na economia, nas classes sociais, nos gêneros (masculino, feminino), nas idades, nas etnias, nos grupos, movimentos e instituições sociais (escola, igreja, família). As mediações não são influências apenas externas ao sujeito, são também originadas interiormente, na mente, nos sentimentos, nos desejos, nas emoções e nas experiências e nas histórias pessoais.

Ao mesmo tempo cada uma destas fontes dialoga com as demais e pode também mediar outras fontes. É, portanto, um processo complexo e imbricado. Funciona como uma rede interligada ponto a ponto e que cria em cada uma das intersecções novas redes e novos pontos interligados. Orozco exemplifica: “las experiencias previas de los sujetos median los procesos cognoscitivos del sujeto y su televidencia y al mismo tiempo, el entendimiento del sujeto sobre estas o el ‘sentido que provee a esas experiencias puede mediar por su televidencia” (1993, p. 61).

Orozco, ao estudar a interação televisão-público, retoma o conceito de mediação de Barbero e propõe a categorização de quatro grupos de mediações, ressaltando que a cultura está impregnada em todos eles: a mediação individual, a mediação situacional, a mediação institucional e a mediação vídeo-tecnológica (1993, p. 61-66).

A *mediação individual* é aquela que surge do sujeito enquanto ser que tem uma maneira de conhecer, sentimentos e emoções próprios. Por outro lado, esta mediação também leva em conta o indivíduo como sujeito social, membro de uma cultura. Ou seja, a mediação individual considera o sujeito enquanto pessoa/indivíduo e enquanto pessoa/social/cultural. A ação deste sujeito se dá em diversos cenários.

Orozco usa a idéia de “guión” para explicar as diretrizes (ou seqüências específicas de ação e discurso) que os sujeitos sociais usam para atuar de acordo com uma representação generalizada do que eles entendem que se espera deles e

também do que eles pensam que seja socialmente adequado fazer em uma situação ou em um cenário específicos. O guión é, portanto, “un evento jerárquicamente-ordenado típicamente organizado hacia una meta o conjunto de metas” (DURKIN apud OROZCO, 1993, p. 62). Os “guiones” são social e culturalmente influenciados e podem ser aprendidos pelos sujeitos a partir da interação social ou da observação, sem a necessidade de um ensinamento explícito por parte dos demais sujeitos daquela cultura. Estes “guiones” são relevantes quando se estudam as mediações, uma vez que são parte integrante dos receptores e influenciam diretamente em sua forma de ver e sentir as mensagens propostas pelos meios de comunicação de massa.

A idade, o gênero e a etnia dos sujeitos também são fatores de mediação individual e são importantes para entender de que forma os receptores interagem com determinado meio de comunicação e determinada mensagem. Uma menina afegã de 7 anos de idade e um rapaz norte-americano de 24 anos se relacionarão de maneira diferente com um filme sobre a Segunda Guerra Mundial ou com um desenho animado.

A mediação situacional é de extrema importância quando se estuda, como no caso de Orozco, a interação do público com determinado meio de comunicação de massa, ou determinado gênero televisivo, por exemplo. É preciso, primeiramente, entender que a interação dos receptores com os meios extrapola o momento de contato direto (os instantes em que a pessoa está assistindo à televisão, por exemplo). Portanto, desta forma a mediação situacional se multiplica de acordo com os diferentes momentos e cenários em que se dá a interação com os meios. Orozco afirma que os locais da recepção são onde acontece a negociação e apropriação das mensagens: “para la mayoría de los miembros del auditorio la situación común para interactuar con la TV es el hogar, donde primero se producen las negociaciones y las apropiaciones de la TV” (1993, p. 63). Este lugar e este momento não são necessariamente o instante de contato direto com os meios.

Se os lugares onde se produzem os sentidos, as apropriações e as negociações das mensagens dos meios transcendem o local de contato direto com o meio, os cenários onde se dá esta produção de sentido são importantes para o processo de recepção, uma vez que trazem limitações e novas possibilidades no nível de interação destes sujeitos com o meio. Orozco traz exemplos de mediações

situacionais, desde o momento de contato direto com o meio até outros lugares de produção de sentido:

el tamaño y el nivel de diferenciación de la habitación donde la interacción TV-auditorio ocurre facilita o inhibe la movilidad del auditorio y la libertad de éste para escapar de la presencia de la pantalla de la TV. [...] La interacción TV-auditorio varía de acuerdo a si se desarrolla en una habitación pequeña atestada con miembros de la familia y amigos o si la interacción se da en la habitación individual de cada miembro de la familia. [...] Estos dos elementos influyen un proceso de televidencia más individual o más colectivo. El estar solo o en compañía cuando se ve la TV constituye otra mediación situacional, en cuanto a que conforma resultados inmediatos de la interacción TV-auditorio. [...] Ya que el proceso de recepción de la TV, trasciende la pantalla de la TV las mediaciones situacionales proceden también de los escenarios específicos en los que los miembros del auditorio interactúan usualmente: la escuela, la calle, las reuniones con amigos, el lugar de trabajo, las juntas de barrio, la asistencia a la iglesia, ya así sucesivamente (OROZCO, 1993, p. 64).

Alguns cenários são mais influentes que outros enquanto fontes de mediação dependendo do segmento de público estudado. Ou seja, para as crianças pode ser que a escola tenha mais influência do que as reuniões com amigos e assim por diante.

As mediações institucionais são aquelas provenientes das instituições sociais. Cada instituição social influi de determinada maneira em cada indivíduo na relação deles com os meios de comunicação de massa. O público da televisão, por exemplo, não é público somente enquanto interage com a TV (como visto nas mediações situacionais). O público é muitas coisas ao mesmo tempo e participa de inúmeras instituições sociais ao mesmo tempo, uma vez que é formado por sujeitos culturais e sociais. O público adolescente é um segmento do público televisivo e, ao mesmo tempo, é formado por sujeitos que são membros de uma família, estudam em uma determinada escola, fazem parte de um grupo de amigos, praticam esportes. “Su participación regular en estas instituciones significa que estos siguen algunas reglas y procedimientos institucionales y son objeto de diferentes mediaciones, aun cuando su participación sea algo ocasional” (OROZCO, 1993, p. 64).

As instituições sociais mediam a ação do sujeito de várias formas e com diferentes intensidades, já que cada uma delas possui uma esfera diferente de significados e se impõe para os sujeitos de diferentes formas. As instituições sociais diferem entre si por diferenças em acumulação de poder, autoridade e de recursos e

mecanismos de mediação. As mediações institucionais podem ser contraditórias, somatórias ou neutralizantes em sua ação em cada sujeito.

A *mediação tecnológica* diz respeito à mediação particular desempenhada por cada meio de comunicação enquanto instituição social que faz uso de determinados recursos tecnológicos para se impor ao público. A televisão, por exemplo, é uma instituição social que ao mesmo tempo é um meio eletrônico.

Ao se estudar a recepção de determinado grupo deve-se atentar para o meio que está enviando as mensagens, uma vez que ele mesmo constitui uma mediação importante para a geração de significado e para a apropriação das mensagens por parte das pessoas. O rádio faz uso da voz, dos efeitos auditivos, já a televisão usa as imagens combinadas com o som e, por isso, tem outras características e um efeito diferente para os sujeitos. A mediação tecnológica vai além das características do meio, chegando até as mediações promovidas por cada gênero, como avalia Barbero: “en otras palabras, lo que sugiero es que la mediación propia de la TV no es un proceso estructurador derivado solamente de las características videotecnológicas generales del medio, sino un proceso muy específico que se origina principalmente en géneros televisivos por medio de los cuales la TV efectua una ubicación concreta de su auditorio” (apud OROZCO, 1993, p. 66).

2.4 ESCOLA E CULTURA

A cultura - seja aquela presente nos costumes das famílias ou aquela dos bairros, de determinados grupos sociais, dos meios de comunicação de massa - chega até o espaço escolar por meio das ações, dos pensamentos, das formas perceber a realidade dos professores e alunos.

Estes fatores culturais alcançam a escola e carregam consigo uma série de conseqüências para a vida dos estudantes. Segundo Bourdieu (1999, p. 41-64), pesquisas realizadas na França revelam que alunos de níveis culturais distintos têm desempenho diferente na escola. Não perceber e considerar estas diferenças culturais como tais tornam a escola um instrumento de conservação social e não de libertação. Nas palavras do autor:

É provável, por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1999, p. 41).

Ou seja, o “dom natural” de determinados alunos para escrever bons textos ou fazer apresentações orais excelentes tem relação íntima com o tipo de cultura que estas crianças receberam em casa e do tipo de ambiente em que elas foram criadas. Um estudante que desde pequeno teve acesso a livros, a filmes de boa qualidade, a museus, a peças de teatro, a concertos de música, a pais que falam de modo correto, que expressam suas opiniões coerentemente, terá mais facilidade para, na escola, ter bom desempenho. Esta relação diferenciada que determinados alunos têm com o conhecimento não deve ser considerada uma qualidade nata e sim como conseqüência de toda uma vida em contato direto com espaços que propiciam a construção de uma cultura diferenciada.

Esta cultura repassada pelos pais aos filhos é chamada por Bourdieu de capital cultural. “[...] Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (1999, p. 41-42).

O capital cultural é uma herança familiar (e também relacionada aos ambientes pelos quais as pessoas circulam, os grupos aos quais pertencem) determinante no êxito escolar dos estudantes. Uma pesquisa realizada na França citada por Bourdieu, aponta uma relação direta entre renda familiar alta e bom desempenho escolar dos alunos (1999, p. 42).

Outro fator determinante é a relação dos pais perante o conhecimento e à cultura. Pais que valorizam estes fatores tendem a criar filhos da mesma forma e conseqüentemente com bom desempenho escolar. Bourdieu (1999, p. 43) ainda enumera outras variáveis que têm relação com o desempenho escolar dos estudantes, tais como: nível cultural dos avós, ramo do curso escolhido, lugar de moradia (na capital ou no interior), tipo de estabelecimento de ensino freqüentado, conhecimentos culturais (acesso a teatro, música, cinema, museus), características demográficas do grupo familiar (número de irmãos, por exemplo) e assim por diante.

A herança cultural, resultante das variáveis exemplificadas, torna os alunos diferentes com relação à escola. O mesmo diria Barbero (1997) transferindo a relação sujeito/escola para a relação sujeito/meios de comunicação. Para o autor, as mediações a que os sujeitos são expostos determinam o seu tipo de contato com os meios de comunicação de massa. É essencial neste processo - na opinião do autor - “as culturas” (mediações) presentes em casa grupo/ambiente que os sujeitos convivem e fazem parte.

Destaca-se que - para os dois autores – o acesso a determinados meios de comunicação e a espaços culturais, como o cinema, também são variáveis importantes no desenvolvimento da herança cultural das pessoas. Bourdieu (1999, p. 45) explica de que forma estas variáveis se refletem na atitude das crianças frente aos estudos:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.

O autor prossegue o pensamento afirmando, em seguida, que o privilégio cultural de determinadas crianças acentua-se quando o assunto é o conhecimento artístico. As crianças que ao longo da vida tiveram contato com espaços artísticos - incluindo aí o cinema, a linguagem audiovisual, os museus, os teatros – têm conhecimentos que os demais sequer têm contato. Dominam linguagens com as quais os demais não sabem lidar, ou têm dificuldade para trabalhar. O mais preocupante, na opinião de Bourdieu, é que estas diferenças são mais acentuadas ainda quando os conteúdos que os distinguem não são trabalhados na escola.

É particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios controlados pela escola; por exemplo, quando se passa do teatro clássico para o teatro de vanguarda ou para o teatro de *boulevard*, ou ainda, para a pintura que não é diretamente objeto de ensino, ou para a música clássica, ou jazz, ou cinema (BOURDIEU, 1999, p. 45).

É possível trazer o discurso para a realidade brasileira e contemporânea em que os meios de comunicação são responsáveis por disseminar um novo tipo de cultura, a cultura de massa. Alguns indivíduos possuem elementos, transmitidos por suas famílias, pelos ambientes requintados (em termos de conhecimento) que freqüentam, para lidar, interpretar e criticar as mensagens que recebem diariamente dos MCM. Já outra parcela de indivíduos que não teve a mesma oportunidade, lida com os elementos que possui nesta relação veículo de comunicação/sujeito. E a escola continua sem discutir e sem trazer para o seu espaço estes aspectos sociais, diferenciando ainda mais os sujeitos.

Bourdieu (1999, p. 46) prossegue o raciocínio e afirma que as diferenciações entre os estudantes continuam quando o quesito avaliado é o domínio sobre a linguagem verbal e escrita. Os estudantes com níveis culturais “superiores” têm um domínio natural da língua. Sem esforço conseguem usar de maneira correta as palavras, as expressões. Para eles, esta linguagem culta nada mais é do que sua língua mãe, no sentido de ser aquela a que foram habituados desde pequenos. Por outro lado, os estudantes oriundos de classes culturais “mais baixas” têm dificuldade em lidar com a linguagem, pois não conviveram rotineiramente em sua família, em seu ambiente de criação com o uso correto da língua. Para o autor (1999, p. 46), isto é grave:

[...] A influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas, quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola.

Ou seja, o domínio lingüístico que alguns trazem pronto de casa - por causa da capacidade daquela família, daquele meio do qual a criança faz parte de lidar com esta estrutura - outros precisam conhecer na escola, o que os deixa sempre um passo atrás. Bourdieu (1999, p. 46) explica que esta relação com a língua se dá de

maneira quase osmótica, sem a necessidade de esforços sistemáticos de ensino. Isto contribui “para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem”.

Se, na relação com a linguagem escrita e falada esta é uma preocupação, a linguagem audiovisual também precisa ser considerada. Da mesma forma, enquanto alguns tiveram contato com esta linguagem a partir do cinema, de filmes arte, da televisão fechada, outros conhecem apenas aquilo que assistem na televisão aberta e também estão atrás dos demais.

Neste sentido, a escola ao tratar a herança cultural dos estudantes - que os diferencia desde o início - enquanto dons naturais sem qualquer relação com a origem destes alunos - impede que seu papel, de transformadora social, seja desempenhado. Negando as discrepâncias originais, afirmam-se as desigualdades sociais, que acabam refletidas no e pelo espaço escolar. Bourdieu (1999, p. 53) explica como este mecanismo de exclusão funciona:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Para Bourdieu (1999, p. 55), a sanção às desigualdades dentro das escolas ocorre também pelo fato da cultura da elite ser muito próxima da cultura escolar. As atitudes, as habilidades de determinados alunos são apenas conseqüências da cultura na qual estiveram imersos desde o nascimento. Portanto, as crianças de origem social diferente devem adquirir apenas na escola o conhecimento prévio que os estudantes das classes cultivadas trazem desde o berço. “Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e tudo receber da escola” (1999, p. 55).

As disparidades entre estes estudantes estão presentes também nas práticas culturais. Bourdieu (1999, p. 61) exemplifica com a audiência do rádio. De acordo

com o autor, a escolha dos programas ouvidos depende do nível de instrução dos sujeitos e do acesso que tiveram à cultura e aos espaços culturais. Da mesma forma, a atenção que cada pessoa dedica àquilo que ouve também dependerá dos fatores citados acima. Neste momento o teórico faz uma relação entre a cultura, a escola e os meios de comunicação:

Sabe-se, com efeito, para usar a linguagem da teoria da comunicação, que a recepção adequada de uma mensagem supõe uma adequação entre as aptidões do receptor (aquilo que chamamos grosseiramente de sua cultura) e a natureza mais ou menos original, mais ou menos redundante da mensagem. Essa adequação pode, evidentemente, realizar-se em todos os níveis, mas é igualmente evidente que o conteúdo informativo e estético da mensagem efetivamente recebida tem tanto mais chances de ser mais pobre, quanto a “cultura” do receptor for ela mais pobre (BOURDIEU, 1999, p. 61).

Tanto no âmbito da educação quanto no da comunicação, a cultura dos sujeitos é essencial para o entendimento da relação destas pessoas com estes espaços. Na educação, o capital cultural de cada estudante é determinante no desempenho que terão com os conteúdos escolares e nas dificuldades que irão ou não apresentar. Na comunicação, conforme aponta o trecho acima, a bagagem cultural dos sujeitos determinará que tipo de relação terão com os programas, com os gêneros, com as mensagens e com as linguagens dos MCM.

Seguindo esta linha de raciocínio, Bourdieu coloca que a cultura de massa trazida pela mídia não homogeneiza as pessoas e os grupos sociais, uma vez que cada grupo e cada indivíduo possuem elementos culturais para dialogar e negociar com os conteúdos da cultura de massa.

A cultura é, portanto, um elo para a compreensão da ação dos sujeitos nos espaços escolar e da comunicação. Apesar de serem ambientes aparentemente diferentes, é neles em que as diferenças culturais se expressam de maneira evidente. Diminuir as desigualdades entre os estudantes significa dar oportunidade de conhecimento para todos. Diferenças que aumentam na proporção do quanto os conteúdos se afastam daqueles trabalhados na escola. As linguagens e os conteúdos dos meios de comunicação de massa são exemplos do que normalmente fica ausente dos currículos. São conteúdos que fazem parte do cotidiano social, mas com os quais apenas uma parcela “culturalmente privilegiada” é capaz de trabalhar.

Aos demais resta o entendimento parcelado do código destas linguagens como o cinema, a televisão, o rádio, as obras de arte. Nas palavras de Bourdieu:

Como o deciframento de uma obra da cultura erudita supõe o conhecimento do código segundo o qual ela está codificada, pode-se considerar que os fenômenos de difusão cultural são um caso particular da teoria da comunicação. Mas o domínio do código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim. Ora, assim como a comunicação que se estabelece entre as obras da cultura erudita e o espectador depende da intensidade e da modalidade da cultura (no sentido subjetivo) deste último, da mesma maneira a comunicação pedagógica depende estreitamente da cultura que o receptor deve, nesse caso, a seu meio familiar, detentor e transmissor de uma cultura (no sentido etnológico) mais ou menos próxima, em seu conteúdo e valores, da cultura erudita que a escola transmite e dos modelos lingüísticos e culturais segundo os quais essa transmissão é feita. Se é verdade que a experiência das obras da cultura erudita e a aquisição institucionalizada da cultura que essa experiência pressupõe obedecem à mesma lógica, enquanto fenômenos de comunicação, compreende-se o quanto é difícil romper o processo circular que tende a perpetuar as desigualdades frente à cultura legítima (BOURDIEU, 1999, p. 63).

A escola é, para o autor, a instituição que deveria criar uma atitude cultivada frente ao mundo cultural, do qual os MCM fazem parte. O próximo item trata justamente da possibilidade, da importância e dos benefícios do diálogo entre a comunicação e a educação. É papel da Educomunicação trabalhar com os indivíduos para que eles compreendam o mundo do qual fazem parte e para que se tornem protagonistas na transformação da realidade, a partir, inclusive, do deciframento dos códigos que dão sentido ao mundo percebido pelos sujeitos.

2.5 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Freire (1999), em seus estudos, afirma que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (p. 27). Para o autor, o homem é um ser inacabado e consciente disso. Por isso busca respostas. Foi nesta constante procura e na reflexão do ser humano que surgiu a educação.

Nas palavras de Freire (1999, p. 27), “o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca

constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.

Luckesi (apud KUNSCH,1986) acompanha a linha de pensamento de Freire e considera a escola um mecanismo promotor da cidadania dentro da sociedade, que caminha lado a lado com outros mecanismos que direta ou indiretamente servem aos mesmos objetivos. De acordo com o autor a cidadania ainda é um ideal dos povos, porém pode ser definida como:

a posse plena dos direitos e civis (liberdade de pensar, liberdade de expressar, ir e vir, etc...) dos direitos políticos (poder de escolher e ser escolhido para a direção dos bens sociais, modernamente, o direito de votar e ser votado), e, finalmente, dos direitos sociais (direito ao trabalho, à alimentação, à habitação, ao lazer, etc...). Por outro lado, a cidadania implica o exercício de deveres para a realização do bem-estar de todos os outros membros da sociedade, traduzidos em trabalho, produtividade, relações igualitárias, etc...(LUCKESI apud KUNSCH 1986, p.31).

Portanto, a escola é uma instituição “que tem por função possibilitar a apropriação e a assimilação de conhecimentos e habilidades úteis e/ou necessários à vida do indivíduo dentro da vida social” (LUCKESI apud KUNSCH, 1986, p.37). Essa é a função da educação, no entanto, o seu papel varia de acordo com a visão dos educadores. Desta forma, segundo Luckesi (apud KUNSCH, 1986), a escola pode desempenhar diversos papéis: a redentora universal dos conhecimentos, a reprodutora dos modelos sociais pré-estabelecidos pelas classes dominantes, ou ainda pode ser vista como um instrumento de transformação social, a partir do desenvolvimento de pessoas críticas e aptas a perceber a sociedade e assim modificá-la.

A partir desta última perspectiva, o papel da educação torna-se mais amplo e, portanto, em sintonia com os anseios dos indivíduos da sociedade contemporânea, que buscam, principalmente, compreender e transformar a realidade. Para Luckesi: “a escola pode ser um instrumento no processo de transformação social e que o seu papel está em possibilitar ao educando a apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias para uma vida social mais digna” (apud KUNSCH, 1986, p.38).

O pensamento de Luckesi (apud KUNSCH, 1986) concorda com os apontamentos de Freire (1999). Para o autor “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar

soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1999, p.30).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, a educação deve ser um instrumento de transformação social e como tal deve ajudar as pessoas a compreender a realidade na qual estão inseridas, para que assim ajudem na promoção de transformações e melhorias. Ainda para Freire (1999), a educação deve estar em sintonia com as pessoas de seu tempo histórico, uma vez que “uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude” (FREIRE, 1999, p.33).

A educação não existe fora do contexto social e “a sociedade está em constante mudança. Se fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair; esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade” (FREIRE, 1999, p.33). A educação deve sempre buscar resposta para os problemas do homem e em cada tempo histórico já que a posição dele “não era só de estar *na* realidade, mas de estar *com* ela” (FREIRE, 1999, p. 67).

A educação é, portanto, um instrumento “humanizador” e de cidadania. Para Freire (1999) as pessoas estão em constante processo de aprendizagem, uma vez que são humanas e buscam sempre respostas. Dentro das escolas existe o papel do professor, que também varia de acordo com a percepção dos estudiosos da educação. Freire (1999), por exemplo, discorda do pensamento segundo o qual o professor é um ser superior que ensina a ignorantes e “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1999, p.38). Para o autor, a verdadeira educação é um processo comunicativo, de trocas. “O homem não é uma ilha. É comunicação. [...]. Precisávamos de uma pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo. [...]. Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (FREIRE, 1999, p. 69).

É no pensamento de Freire que se encontra a primeira das várias intersecções existentes entre os campos da Educação e da Comunicação. Freire afirma que o homem não é um ser apenas de contatos, mas – principalmente – um ser de relações (FREIRE apud MELLO, 1998, p. 258). Quando diz isso coloca o ser humano em contato com o mundo e não apenas no mundo. Portanto, considera a construção das pessoas na relação com as outras, com a sociedade, com o mundo, com a natureza e com Deus. E esta relação só é possível graças à comunicação, ao

diálogo. A partir desta visão pode-se entender como o conceito da comunicação torna-se importante e recorrente na pedagogia de Paulo Freire.

Para Freire, esta relação do ser humano com o mundo deve ser de integração. Desta forma, o homem faz cultura, participa da realidade e não sacrifica a sua capacidade criadora. Ao contrário, o homem não integrado com a realidade, apenas em contato com ela, renuncia – mesmo sem saber – à sua capacidade de decidir, de criar, de questionar. (FREIRE apud MELO, 1998, p. 259).

A partir deste pensamento Freire coloca o diálogo como o primeiro passo da educação. Ou seja, tão importante quanto ensinar as pessoas a ler, é ajudá-las a analisar e compreender o mundo de maneira crítica. Este pensamento de Freire será retomado mais adiante na relação a Educação para os Meios.

Jarbas Maciel considera que a Pedagogia de Paulo Freire se baseia no conceito de cultura, no qual a comunicação desempenha um papel de muita importância. O trecho a seguir demonstra este pensamento:

Precisávamos uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da literatura como chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e puramente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia criticamente como fazedor desse mundo da cultura (FREIRE apud MELO, 1998 p. 262).

Desta forma, Freire coloca o educando como sujeito ativo na educação, no aprender. Um aprender que vai além do saber ler, saber escrever, saber contar. É um conhecimento mais global que torna o ser humano capaz de entender o mundo em que vive para depois transformá-lo, melhorá-lo. Em outras palavras, seria preciso

democratizar a cultura, torná-la possível para todos, legível para todos (em todos os sentidos, tanto no da compreensão da cultura escrita, quanto na compreensão dos significados da cultura).

Pode-se afirmar que há no pensamento de Freire um deslocamento no foco da educação. Ela centraliza-se no aluno enquanto ser humano, enquanto sujeito. A educação não é mais um mero transmitir de informações. Freire critica a educação bancária, que coloca o aluno como mero receptáculo de informações depositadas dia a dia pelos detentores do conhecimento: os professores, pedagogos, etc. A educação proposta por Freire deve estar preocupada em entender e considerar o educando como um sujeito de relações, que está no mundo, que vê, sente, pensa, reage. A educação precisa dar ferramentas para este sujeito ser capaz de dar respostas a este mundo. Ser capaz de compreendê-lo, de criticá-lo, de transformá-lo. Ou seja, a educação passa a ser desenvolvida a partir do sujeito aluno e para o sujeito aluno, em toda a sua dimensão enquanto ser social, cultural e histórico.

Neste sentido, é possível traçar um paralelo perfeito com o pensamento dos autores latino-americanos de Estudos da Recepção (item 2.3). Eles também fizeram o resgate de um sujeito até então esquecido, renegado em sua riqueza: o sujeito da comunicação. Colocaram o receptor da comunicação (na educação seria o aluno) como o centro do debate, local de onde seria possível repensar toda a comunicação. Ou seja, se o receptor passa a ser considerado como sujeito é preciso buscar novas perguntas e respostas para a comunicação. É preciso entender de que forma este sujeito dialoga com os meios de comunicação, como os decodifica, como negocia os conceitos passados por eles com os conceitos que carrega de outras instituições sociais, ou que criou a partir de suas experiências pessoais. O receptor deixa de ser um receptáculo de informações (como foi considerado pela Teoria Hipodérmica) onde os emissores injetavam suas mensagens, assim como as seringas injetam remédios nas pessoas, e passa a ser considerado em sua plenitude, enquanto um ser de relações.

Neste ponto, Freire passa a fazer uma reflexão sobre o povo brasileiro e a chamada cultura do silêncio. Para o autor, a história brasileira imprimiu uma marca profunda no povo. O passado do país, de sociedade fechada, colonial, escravocrata não teria desenvolvido uma experiência democrática nas pessoas. O Brasil, enquanto país colonizado, já nasceu dominado, calado e obediente. De acordo com Freire (apud MELLO,1998), o país nasceu e cresceu sem experiência de diálogo.

Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. Doente. Sem fala autêntica. A consequência disto é o mutismo, o silêncio. Se na sociedade se nega o diálogo, a comunicação não é comunicação, é comunicado, tem uma direção só.

O mutismo é, portanto, a resposta sem crítica. Talvez tão vazia quanto o próprio silêncio. “Entre nós [...] o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade [...], vivência comunitária” (FREIRE apud MELLO, 1998, p. 264). É aí que surge a idéia do oprimido, daquele que não teve a oportunidade de ter voz na sociedade. É para estas pessoas que Freire pretende dar espaço a partir de uma nova educação, que tem por base a comunicação, o diálogo.

2.5.1 Educomunicação: intersecções, contatos, trocas e – finalmente - a interdiscursividade

A partir do que foi exposto no item 2.5 é possível perceber que Freire em seus estudos imbricou dois campos do conhecimento humano: a Educação e a Comunicação. No Brasil foi ele quem iniciou as inter-relações entre as duas áreas. Fora do país, outros autores como Burrhus Skinner (1904 – 1966) e Célestin Freinet (1896 – 1966) também ajudaram a desenvolver conceitos básicos que ofereceram suportes para os pesquisadores da área que vieram depois deles (SOARES, 1999, p. 22). É o caso de autores como Citelli, Ferrés, Soares, Kunsch, Aparici e muitos outros buscaram encontrar as relações entre as duas áreas desde o início do século passado.

Conforme o estudo de teóricos apresentados no item 2.1, a sociedade contemporânea (ou Sociedade da Informação) possui características próprias. As tecnologias usadas pelos seres humanos no cotidiano ajudam a transformar a maneira com que percebem e modificam a realidade. Os meios e as tecnologias de/da comunicação fazem parte da vida das pessoas, que na maioria das vezes, têm acesso ao que acontece no país e no mundo desta forma. A comunicação de massa torna-se o tipo de comunicação constante na sociedade atual. Este pensamento ressona com a percepção de Kunsch (1986), que afirma:

o debate dos caminhos cruzados entre a comunicação e a educação é um imperativo diante de uma realidade, que transformando-se rápida e profundamente, obriga o educador, não só a acompanhar de perto os passos da implantação das tecnologias da comunicação dentro da escola, mas também a entendê-la em toda a sua dimensão política, econômica e social (KUNSCH, 1986, p. 6).

É preciso uma troca entre a comunicação e a educação para que ambas possam desempenhar melhor o seu papel social, “devendo, portanto, a educação e a comunicação andar juntas na construção de uma sociedade mais crítica [...]” (KUNSCH, 1986, p.6). Kunsch ainda acredita que para que as duas áreas atuem de maneira plena na sociedade seria necessário:

reformular todo o sistema educacional brasileiro, aplicando-se projetos inovadores que adotem, por exemplo, o estudo dos meios de comunicação, para acabar com a estrutura autoritária e unilateral da escola, propiciando um ensino mais motivador, menos verbalista e mais sintonizado com o resto do mundo (KUNSCH, 1986, p.7)

Para a autora, é fato que na sociedade contemporânea os meios de comunicação assumiram papéis que fogem do simples comunicar e informar. As crianças assistem televisão, ouvem rádio e acessam a Internet. As informações, os exemplos de atitudes são absorvidos e assim os meios de comunicação acabam atuando de certa forma como educadores, sem na realidade estarem preparados para isso. Por outro lado, a escola precisa se redefinir, usando os meios de comunicação em seu âmbito uma vez que “não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação, que exercendo hoje uma influência decisiva, educam mais do que a própria escola” (KUNSCH, 1986, p.8).

A partir do pensamento de Kunsch é possível entender em quais sentidos a Educação e a Comunicação entram em contato na sociedade contemporânea. No entanto, é preciso advertir que fazer/procurar relações entre as duas áreas não é propriamente algo novo. Soares (1999, p. 20) lembra que no início do século XX educadores e religiosos mostravam-se, de maneira moralizante e condenatória, preocupados com os conteúdos pouco educativos disseminados pelos veículos de comunicação. Em meados do século XX os educadores (sob clara influência da Escola de Frankfurt) estavam preocupados com a *ideologia* e os *conteúdos* políticos

presentes implícita e explicitamente nos conteúdos da chamada cultura de massa e sua influência nas pessoas.

Já na metade do século XX a preocupação se foca ainda mais nos audiovisuais (televisão e cinema). As pessoas eram alertadas sobre a necessidade de organização para enfrentar o processo de manipulação usado pelo capitalismo para dominar as mentes através dos meios de comunicação de massa e suas mensagens. Nos anos 70, estas denúncias de caráter mais político deram lugar a um preparo de práticas pedagógicas para a formação crítica do público, nascia assim a semente da chamada Educação para os Meios (citada no item 2.3.1). Neste sentido a Teoria das Mediações desenvolvida por Barbero (item 2.3) trouxe luz à Educação para os Meios, uma vez que retoma o receptor enquanto um sujeito de relações e não um mero receptáculo de informações à mercê da vontade dos meios. Isto

permitiu uma mais lúcida visão dos processos de recepção, promovendo importante mudança na pedagogia da Educação para os Meios. A pergunta deixou de ser: Como devo defender meus filhos ou alunos do impacto negativo dos meios? Para formular-se de maneira oposta: Como o sistema de educação deve entender o sistema de meios e construir ecossistemas comunicativos a partir da realidade mediática em que estamos todos inseridos? (SOARES, 1999, p. 22).

A chegada da internet e a presença cada vez mais maciça da televisão e do rádio na vida das populações acabou, na década de 1990 e no início do século XXI, por reafirmar a importância e a necessidade de se trabalhar na configuração sólida do campo da Educomunicação.

Citelli (2002, p. 104) coloca que esta reafirmação do campo da Educomunicação foi responsável pelo desenvolvimento de uma série de trabalhos teóricos, de investigações, de publicações especializadas e por criações de linhas de pesquisa nas universidades brasileiras com esta preocupação. A consequência deste trabalho está chegando até o espaço escolar.

E, neste caso, compreenda-se a existência de um conjunto de reflexões e ações voltadas à educação formal, informal e não-formal, ao ensino presencial e a distância que envolvem temas que vão da leitura crítica dos meios às experiências com produção, pelos alunos, quer de materiais jornalísticos impressos, quer de programas audiovisuais, até os desafios impostos pelas novas tecnologias com base na informática.

Soares (2002, p.115) define a Educomunicação como sendo:

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas educativos presenciais ou virtuais tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros.

Soares (1999, p. 27) aponta que é possível materializar o campo da Educomunicação e categorizá-lo de acordo com quatro áreas de intervenção social: a) educação para a comunicação; b) mediação tecnológica na educação; c) gestão comunicativa; d) reflexão epistemológica.

A *educação para a comunicação* é a área de reflexão sobre os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios. A *mediação tecnológica* pela educação compreende os estudos de procedimentos em torno da presença dos meios e tecnologias de educação na sociedade e a forma com que eles podem ser usados nos processos educativos. A *gestão comunicativa* está mais voltada para o planejamento, execução e realização de procedimentos e processos que se encontram no campo da Comunicação, Cultura e Educação. A idéia é criar e desenvolver ecossistemas educacionais. E, por fim, a *reflexão epistemológica* corresponde aos estudos acadêmicos e teóricos sobre a natureza do fenômeno inter-relação Comunicação e Educação como um fenômeno cultural que está surgindo e se configurando na sociedade pós-moderna, ou Sociedade da Informação.

Neste trabalho busca-se estudar uma intervenção de educação para a comunicação promovida pela ONG Ciranda em Almirante Tamandaré, município da Região Metropolitana de Curitiba. Portanto, os estudos sobre a Educomunicação serão primeiramente apresentados de maneira global e logo em seguida focados no campo da Educação para os Meios. Este resgate teórico será importante para servir como suporte para o desenvolvimento e análise dos dados produzidos na pesquisa de campo.

O campo da Educomunicação está emergindo e consolidando-se no mundo acadêmico, principalmente graças às intervenções teóricas de estudiosos latino-

americanos. Eles dedicam-se a entender a confluência, a intersecção e os contatos entre as áreas da Comunicação e da Educação. Estes estudiosos estão preocupados em consolidar a Educomunicação a partir de um aparato de referências teóricas e metodológicas, inserindo e criando para o campo o seu próprio paradigma, construindo-o como um novo saber, que se distingue tanto da Comunicação como da Educação. Ou seja, é uma intersecção, mas é também uma nova área.

Soares (1999, p. 43) consegue encontrar o ponto de partida destes estudos: “tanto a Educação quanto a Comunicação foram instituídas pela racionalidade moderna, demarcadas no contexto do imaginário social como espaços aparentemente ‘neutros’ e organizados para reproduzirem saberes oficialmente reconhecidos e apresentados como verdadeiros”.

Segundo Soares (1999, p. 43-58), a Educomunicação procurou em várias fontes o sustento para seu paradigma. Autores frankfurtianos como Habermas, Adorno, Horkheimer e Marcuse proporcionaram compreensões no sentido de se entender a modernidade como uma estrutura frágil, que cria uma sociedade guiada pela disciplina, opressão e exclusão. As críticas deles chegam até a mídia e à escola, uma vez que as duas demarcam e decidem o que as pessoas devem saber, de que forma devem saber e quando devem saber. Porém, estes autores deixam a Educação e a Comunicação como campos complementares, mas que nunca se misturam. Gramsci ajuda o campo da Educomunicação ao ser contra o fatalismo e imobilismo por considerar que o conhecimento é poder e acreditar que o homem é capaz de mudar a realidade social em conjunto com outros homens ao criar consciência de si mesmo, do mundo e das relações existentes neste contexto.

No entanto, foi no encontro de duas linhas teóricas latino-americanas que a Educomunicação pôde se constituir como um espaço teórico e de investigação *ocupado* de forma sólida e consistente. “E a ocupação se dá no momento em que a Educação se entende, ela mesma, como processo comunicativo (Freire) e no instante em que a comunicação se descobre como processo de mediação social, no espaço da transformação da cultura (Barbero). A autonomização do novo campo ocorre na confluência das inter-relações que o constituem, a caminho de uma nova realidade” (SOARES, 1999, p. 45).

Soares (1999, p. 47) coloca que para entendermos melhor a relação das duas áreas é preciso conhecer os três modelos básicos da Educação propostos por

Kaplún, ainda vigentes: a) Educação com ênfase nos conteúdos b) educação com ênfase nos efeitos e c) educação com ênfase no processo. A Educação com *ênfase nos conteúdos* é aquela batizada por Freire de “educação bancária”. É a educação tradicional, em que uma geração transmite conhecimentos à outra. O protagonismo, neste caso, é dado ao transmissor destas informações. A Educação com *ênfase nos efeitos* é aquela que pretende mudar a conduta e o comportamento das pessoas com objetivos previamente estabelecidos. O educando/receptor é persuadido a mudar de comportamento. A Educação com ênfase no processo se preocupa com a interação dialética entre as pessoas e o mundo. Professores e alunos, emissores e receptores são sujeitos do processo, criando e recriando informações e conteúdos.

A Educação para a Comunicação (ou Educação para os Meios) alinha-se mais com o terceiro paradigma proposto, o da Educação com ênfase nos processos, apesar de ainda existirem vertentes mais moralistas, funcionalistas e preocupadas apenas com o conteúdo.

Soares (1999, p. 50-52) insere o campo da Educomunicação se fortalece quando as áreas da Comunicação e da Educação se imbricam despidos de suas especificidades. Isto se dá no espaço da cultura de massa (ver item 2.2), que é o “[...] espaço estratégico de reconciliação das classes e de reabsorção das diferenças sociais” (BARBERO apud SOARES, 1999, p. 51). Ou seja, a partir do momento em que o mundo se tornou mediado também pelos meios de comunicação de massa, a Educomunicação deve ser pensada e estruturada. Não há como se fazer Educação sem levar em conta a importância e influência que os meios de comunicação tomam na vida das pessoas e dos alunos. Barbero (apud SOARES) propõe duas perguntas básicas: o que faz a cultura de massa com as pessoas e o que fazem as pessoas com as expressões da cultura de massa?

No mundo da cultura de massa, segundo Canclini (apud SOARES, 1999, p. 52), as pessoas, as grandes massas dependem da comunicação para alimentarem seu imaginário, construírem suas representações, darem significado e sentido para a vida moderna. A comunicação é o espaço da significação, da criação de sentido, da negociação, isto vai além do que a escola formal propõe e proporciona. É justamente neste sentido que a Educomunicação ganha força e sentido, pois precisa criar mecanismos para o entendimento das pessoas sobre os produtos que a cultura de massa proporciona (Educação para os Meios) e por outro lado, dar oportunidade

de apropriação das linguagens e dos processos de produção de cultura (Medicação tecnológica da Educação).

É justamente neste sentido que se pode definir a Educomunicação como um campo de interdiscursividade e não apenas como uma interface entre duas áreas distintas. É aí que é possível superar as visões pontuais e reducionistas em que a Educomunicação se apresenta apenas como uma incorporação pura e simples de tecnologias da comunicação e da comunicação nos processos educativos e a crítica simples da educação com relação à cultura de massa. Para Barbero (apud SOARES, 1999, p. 54-55), o desafio deste novo campo é inserir a escola em um ecossistema comunicativo capaz de contemplar experiências culturais de todo o tipo, as novas tecnologias da educação e da comunicação e criar um espaço educacional em que o processo de ensino e de aprendizagem possa conservar e desenvolver seu encanto.

Soares (1999, p. 57 - 58) resume a idéia proposta acima da seguinte forma:

A escola deve interagir com os campos de experiência onde hoje se processam as mudanças, mas superam a concepção instrumental dos meios e das tecnologias. Neste novo projeto descentralizado e plural algumas reflexões devem ser contempladas: a natureza da comunicação interpessoal na relação educativa; as dimensões do tempo/espço nesta relação; a revisão dos paradigmas que impedem a interdiscursividade; a configuração de um novo "sensorium" (Martín Barbero) que impõe emergentes formas de ler, ouvir, ver e sentir o mundo na sua relação direta com o ato de aprender; a caracterização das múltiplas alfabetizações que o novo entorno exige, principalmente no que diz respeito aos objetivos de uma educação solidária e cidadã que emancipe os que com ela estão envolvidos. Trata-se, assim, de criar novos significados compartilhados, para novos atores que reconceituam a cidadania (construída constantemente como significado e exercitada como prática) e que fundam novas lógicas capazes de reunir os conceitos necessários para traduzir este ideário em ações fundamentalmente novas.

2.5.2 Educação para os Meios

A Educação para os Meios (EM) é a área da Educomunicação preocupada em entender, estudar, analisar, criar ações, tanto na educação formal quanto na educação não formal, para compreender o lugar que os meios de comunicação de massa ocupam na sociedade, o impacto social causado por eles, as implicações da

comunicação mediatizada na vida das pessoas e as modificações nos modos de ver e sentir contemporâneos que este tipo de comunicação propicia.

Da mesma forma, a Educação para os Meios promove nos sujeitos envolvidos por estas ações o papel do trabalho criador, o acesso e o uso autônomo e livre das linguagens e dos recursos proporcionados pelos meios de comunicação de massa para auxiliar os indivíduos na sua própria expressão e também na expressão dos grupos sociais dos quais fazem parte.

De uma forma mais específica pode-se dizer que a Educação para os Meios é o estudo dos MCM e suas mensagens em contextos educativos (formais ou não). O objetivo é tornar os sujeitos envolvidos nestes processos educativos aptos a conhecer as construções de realidade que os diferentes meios realizam a partir de suas linguagens específicas. Conhecer a fundo os MCM vai além do simples contato diário com eles. O conhecimento passa pela apropriação, pela realização de sentidos. Uma dificuldade para a maioria das pessoas em uma sociedade extremamente mediatizada, porém pouco preparada para lidar com as novas linguagens proporcionadas pelas mídias.

Aparici (apud SOARES, 1999, p. 28) lembra que os estudos de Educação para os Meios são tanto de caráter teórico quanto de caráter prático. É no empirismo, inclusive, que se pode perceber como trabalham na realidade as dinâmicas da comunicação de massa, da cultura de massa e dos produtos culturais.

Por ser a área mais antiga da Educomunicação, a EM passou por vários momentos teóricos: moralista (por exemplo, a censura de determinados assuntos e temas no cinema, na televisão e no rádio), ideológico (foram os projetos ligados à leitura crítica dos meios e que consideravam os MCM como manipuladores e os receptores como meros manipulados, sem opção de escola), construtivista (projetos mais voltados para a ressemantização das mensagens propostas pelos meios). Propostas de EM baseadas nos paradigmas acima foram desenvolvidas em países da Europa, na Austrália, no Canadá (SOARES, 1999, p. 28).

Na América Latina a Unesco⁸ realizou na década de 1990 seminários sobre EM. Durante os eventos, a entidade colocou que o “ideal seria que os programas de educação para a recepção incluíssem a análise das produções dos meios; o uso dos mesmos como instrumentos de expressão criativa, tendo como objetivo último o

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

fortalecimento da democratização da comunicação em todo o continente” (SOARES, 1999, p.30).

Hoje se pode dizer que a EM está preocupada em preparar receptores *autônomos* e *críticos* para um contato (e na medida em que o contato é crítico e autônomo deixa de ser simples contato e passa a ser uma “troca”) sadio com os meios de comunicação. Se a programação da televisão, por exemplo, é considerada inadequada é preciso preparar telespectadores questionadores para que sejam capazes de cobrar uma programação diferente. O objetivo da EM é desenvolver nas pessoas mais do que uma *inteligência crítica* pura e simples. A idéia é construir a crítica de forma a tornar os sujeitos protagonistas e transformadores do mundo em que vivem. É justamente neste ponto que a EM se encontra com o pensamento de Freire, para quem a educação deve colocar o sujeito *com* o mundo e não apenas *no* mundo, deve preparar as pessoas para serem modificadoras da realidade, da sociedade, do mundo, da vida.

A partir desta perspectiva, a EM vai além do simples preparo para o contato crítico com os meios. Ela pode (ou deve) ser um instrumento para dar voz e vez para os sujeitos e tornar-se uma ferramenta de “redistribuição política e social do poder” (SOARES, 1999, p. 30).

A EM revela-se muito ligada às propostas de Freire, uma vez que se baseia no diálogo, na reflexão sobre as informações e as mensagens da mídia e que aposta na ação dos sujeitos receptores na transformação da sociedade e da própria comunicação. Na América Latina, os estudos pedagógicos de Freire contribuíram para o desenvolvimento do campo da EM como uma leitura crítica dos meios que serviria de base para uma leitura “pensante” da sociedade, o que daria para as pessoas uma liberdade de conhecimento, de entendimento da realidade.

Ou seja, mais que conteúdo da escola, a EM seria uma ação política. Isto acontece uma vez que a EM é mais do que uma proposta para se entender os meios de comunicação pura e simplesmente e sim uma proposta para se compreender de forma mais ampla a chamada Sociedade da Informação e os processos que a formam. Para Soares (1999, p. 33) esta tem sido a grande contribuição latino-americana para a consolidação da EM e da Educomunicação como um todo:

[...] o esforço para transferir o problema “dos meios” para o “processo comunicativo”. Nessa transferência de pólo reside o grande avanço que a América Latina está proporcionando à equação do problema. Em lugar de

se falar apenas em “educação do senso crítico”, a proposta se dirige a uma “Educação para a Comunicação”, entendida essa como processo. Em consequência, na América Latina, o trabalho desemboca, necessariamente, na produção e na busca de alternativas comunicacionais. Tais alternativas impõem-se pela necessidade de romper com a unidirecionalidade dos processos de comunicação existentes. No caso, privilegia-se o pólo do receptor, trabalhando com a pessoa no sentido de fortalecer a sua consciência de pertença a um grupo social concreto, com valores a afirmar e projetos a concretizar.

É neste sentido que o conceito de mediação, desenvolvido por Barbero e apresentado no item 2.3 deste trabalho precisa ser retomado. Nas práticas de Educação para a Comunicação na América Latina este conceito é essencial para entender como os meios de comunicação e os processos de recepção (e por assim dizer os processos de comunicação) são entendidos. A mídia exerce uma função na produção da cultura. Da mesma forma, a recepção é mediada por outras instituições sociais, também produtoras de cultura, como a família, os sindicatos, os bairros, os círculos de amizade, as religiões, a escola, entre dezenas de outras.

Aparici (1997, p. 8) entende que neste contexto - levando-se em conta as mediações propostas pelas instituições sociais e a as características da Sociedade da Informação - é preciso desenvolver projetos de EM que levem em conta quatro itens principais: a) educar para a globalização a partir da dimensão local; b) desenvolver metodologias que proporcionem e potencializem a participação cidadã dos envolvidos; c) transformar as informações repassadas pelos meios de comunicação em conhecimentos, ou seja, dar sentido e significado para as mensagens dos meios de comunicação de massa; d) a Educação para os Meios deve se constituir como uma educação para a democracia e a diversidade.

No entanto, apesar dos esforços de pesquisadores, entidades e universidades, o sistema de ensino brasileiro ainda não integrou definitivamente e de maneira adequada e discutida a EM na educação formal ou não formal de meninos e meninas.

O que existe são projetos e programas de EM pontuais, normalmente desenvolvidos por entidades ou por pesquisadores da Educomunicação. O item a seguir apresenta o trabalho proposto pelo pesquisador mexicano Guillermo Orozco, que estuda a Educação para os Meios a partir do marco teórico dos Estudos de Recepção e do conceito de mediação proposto por Barbero.

2.5.3 Estudos de Recepção e a Educação para os Meios: a proposta de Orozco

Os Estudos de Recepção comportam uma série de linhas de investigação, cada uma delas com propostas teórico-metodológicas próprias. Orozco (OROZCO, JACKS, 1993, p. 23) categoriza-os da seguinte forma: usos sociais, consumo cultural, mediação múltipla, etnografia e o jogo.

Os *usos sociais* procuram entender o que as pessoas fazem com a informação passada pelos MCM, como as usam em sua vida diária, cotidiana. Segundo Orozco (1997) para se chegar até os usos sociais foi preciso mudar a pergunta clássica: o que os meios fazem com as pessoas para o que fazem as pessoas com os meios. O modelo de *consumo cultural* conceitua e elabora um entendimento dos processos da recepção em interação com a cultura geral. Esta conceituação procura entender que as pessoas não consomem apenas produtos culturais, mas também produtos simbólicos. A *etnografia* (modelo utilizado também em outras perspectivas) descreve detalhadamente o que acontece na interação dos receptores com um meio e suas mensagens. Na investigação de recepção, é um modelo ligado aos estudos de Michel de Certeau sobre a vida cotidiana, que considera a recepção como parte de pensamentos e atividades que as pessoas têm ao longo do dia e da vivência. O modelo do *jogo* é uma proposta técnica e instrumental que procura ver como um grupo de receptores se apropria de um significado para o “jogo”, ou seja, para uma atividade concreta.

Já o modelo das *mediações múltiplas* é particularmente trabalhado por Orozco em suas pesquisas no México e resumidamente definida da seguinte forma: “trata de entender o processo de recepção como um modelo que não é linear, claro e muito menos unívoco, senão que se dá em várias direções e sofre a intervenção e o condicionamento de uma série de situações do contexto cultural, político, histórico, etc” (JACKS, OROZCO, 1993, p. 23).

O pesquisador mexicano Guillermo Orozco dedica-se aos estudos da recepção televisiva a partir de uma linha de investigação batizada por ele de mediações múltiplas. Para isto, faz uma combinação teórico-metodológica entre a Investigação da Recepção (IR) a Educação para os Meios. Ele propõe que é preciso primeiramente entender o que os sujeitos fazem (como negociam, como se

apropriam, como rejeitam) com os meios de comunicação e de suas mensagens e por outro lado saber como agem as mediações neste contexto, uma vez que a recepção (e não a emissão) é considerada o local de produção da comunicação.

Para o autor, a IR é em um sentido mais estrito um estudo sistemático dos processos de percepção, apropriação, resistência, negociação e produção comunicativa que diferentes segmentos de público realizam ao relacionar/propor/contrapor as mensagens dos meios com as mediações. Ou seja, o objetivo deste tipo de investigação vai além do *explicar*, procura *entender* e *relacionar* elementos distintos em novos objetos de estudo.

Neste sentido, leva-se em conta qual tipo de recepção o autor considera existir. Uma recepção ativa, mediada e que se dá no cotidiano em uma interação do sujeito com o meio, com o gênero, com a mensagem, com a cultura, com as instituições sociais: “el proceso de la recepción es complejo y no se circunscribe al mero momento de interactuar directa y/o físicamente con los mensajes de un medio, sino que trascende esa situación, fusionándose con las prácticas cotidianas de la audiencia. Es en ellas donde se negocian significados y sentidos y se realiza su apropiación o se resisten” (OROZCO, 1992, p. 95).

A preocupação do pesquisador não é apenas estudar os processos de recepção dos sujeitos a partir das mediações. O objetivo do autor vai além. Centra-se mais na realidade empírica, usa os conhecimentos das teorias da recepção para preparar os receptores para o contato com os meios de comunicação de massa e suas mensagens a partir da educação, a Educação para os Meios (EM). Em outras palavras, preparar os receptores significa torná-los aptos a uma interação crítica e ativa com a televisão, com o rádio, com os jornais a partir de intervenções educativas:

Vínculo que propongo asumir como un trabajo pedagógico en el sentido más estricto y completo del término. Se trata, en síntesis, de indagar primero la situación de los receptores frente a los medios, explorando las múltiples mediaciones de que son objeto en su compleja interacción con sus contenidos, para luego desentrañar las reglas de su articulación, explicitándolas sistemáticamente a grupos específicos de receptores, para finalmente, diseñar conjuntamente estrategias de análisis e intervención que nos permitan crecer más autónomamente como sujetos comunicadores, articulando las mediaciones en forma alternativa (OROZCO, 1992, p. 91-92)

A EM defendida por Orozco pretende desenvolver para os receptores experiências educativas, seja a partir da família, da escola, do bairro, dos grupos de pertencimento, sem considerar os meios de comunicação apenas como vilões e os receptores como as vítimas das maldades.

É, portanto, uma EM diferente daquela que existia no início do desenvolvimento do campo, como lembra Barbero: “ela consistia em proteger o receptor, em corrigir seu ponto de vista para que ele pudesse, de algum modo, contrabalançar os enganos que o levaram a converter-se em uma vítima. É interessante perceber que esse moralismo em torno do receptor coincide com uma visão política de esquerda, com uma visão de crítica social” (1995, p. 41).

O objetivo da EM buscada por Orozco é centrar a atenção dos receptores nas propostas de sentido das mensagens divulgadas pelos meios de comunicação de massa com um esforço para tornar os receptores mais críticos e fortalecê-los para que possam negociar melhor com os conteúdos propostos pela mídia.

Ante las tendencias actuales y las perspectivas futuras neoliberales que se pertrechan cada vez con mayor fuerza en America Latina, el esfuerzo renovador de la EM requiere de un impulso mayor y más certero, más informado e inteligente, que permita a los trabajadores de la comunicación y de la educación afinar la puntería para devolver a la sociedad misma, entendida como audiencia segmentada, su papel protagnótico em los procesos comunicativos y facilitar así su participación en la cotidiana construcción d la democracia y la defensa de sus derechos (OROZCO, 1992, p. 93).

A idéia da EM é ajudar a transformar o receptor em um sujeito ativo e consciente no processo da comunicação e torná-lo atuante na transformação dos próprios meios e da sociedade no futuro.

Ou seja, se os receptores exigirem outro tipo de programação televisiva, com programas educativos, ou com gêneros diferentes dos que existem hoje, haverá uma transformação nas grades das emissoras. É um deslocamento do que outros autores propunham: a televisão deveria transmitir outro tipo de programação, mais educativa, menos alienadora. O objetivo da EM é tornar o receptor exigente e agente de crítica e de transformação dos produtos culturais oferecidos a ele. É a partir da mudança no receptor que se opera a mudança nas demais fases e nos demais participantes da comunicação.

Neste sentido, Orozco relembra a célebre frase de Simone de Beauvoir para explicar como se constrói o sujeito receptor. Beauvoir disse que a mulher não nasce, se faz. A partir de constatações empíricas, Orozco afirma que as crianças e adolescentes também não nascem telespectadores, ouvintes e leitores da cultura de massa. Eles vão se fazendo no contato direto com os meios, nas mediações que operam na vida familiar, na vida escolar, na vida cotidiana. As pessoas se *constroem*, se *desenvolvem* enquanto receptoras dos meios de comunicação de massa das mais diversas formas.

Portanto, as crianças e adolescentes podem se tornar audiências abandonadas que se constroem e desenvolvem sozinhas, no contato solitário com os meios de comunicação de massa, que servem como companhia, diversão. Da mesma forma, podem formar-se enquanto audiências críticas e capazes de responder e negociar criticamente com os conteúdos dos meios de comunicação de massa.

Mas para que esta mudança se opere, é preciso um trabalho de construção de audiências. Assim como a mulher de Beauvoir não nasce, se faz no cotidiano, é preciso “fazer” o público dos meios de comunicação, fazer um público mais capaz, mais sagaz, mais interativo. E é para construir esta audiência é que existe a Educação para os Meios e a sua proposta de mudança.

2.5.4 A linguagem audiovisual

Quando a fotografia foi inventada e tornou-se popular, estudiosos imaginaram que a imagem substituiria as outras linguagens. A palavra escrita e falada ficaria em segundo plano, dando lugar às imagens paradas. Este pensamento é também consequência da conclusão de que tecnologias determinam a maneira com que os seres humanos percebem e transformam a realidade e se comportam, conforme mostrado no item 2.1.2.

Com esta visão, Benjamim (apud Pretto,1996), chegou a dizer que o analfabeto do futuro não seria aquele que não soubesse ler e escrever, e sim aquele que não soubesse fotografar e conseqüentemente ler imagens. Seguindo esta linha de raciocínio, Pretto (1996, p.99) afirma: “hoje com a proliferação generalizada de imagens pelos meios de comunicação, podemos ir um pouco mais além e afirmar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos

meios eletrônicos de comunicação”.

A importância de saber ler as imagens justifica-se pelo fato de que hoje elas tomam espaço no cotidiano. Vermelho (2003, p.110) apresenta essa idéia: “A TV, a fotografia, o outdoor, o cinema, todas elas fazem parte do nosso cotidiano, veiculando imagens as quais vêm assumindo um papel central na formação do indivíduo, pois são imagens que têm um discurso próprio. Assim como as máquinas nas fábricas impõem um modo de ‘ser trabalhador’, os meios de comunicação nos impõem um modo de ser cidadão [...]”.

Os pensamentos de Pretto (1996) e de Vermelho (2003) coincidem com a percepção de que hoje a sociedade exige outras habilidades das pessoas, e os indivíduos têm novas necessidades. “Dessa forma, podemos pensar que nós nos construímos psicologicamente como sujeitos, sociologicamente como cidadãos sendo profundamente marcados pelas imagens veiculadas pelas mídias que intermedeiam a nossa relação com o espaço e com os grupos sociais nos/com os quais interagimos” (VERMELHO, 2003, p.111). Torna-se, portanto, uma linguagem de uso recorrente que transmite mensagens e informações de uma maneira diferente. E pode-se dizer ainda que hoje além das imagens, as novas tecnologias proporcionaram também o advento do audiovisual, ou seja, das imagens em movimento acrescidas do som.

Para entender a importância do audiovisual no mundo pós-moderno, precisa-se primeiramente definir o que é o audiovisual. A palavra composta se refere ao que pertence e toca a visão e a audição. Desta forma, o termo pode ser utilizado de duas maneiras. A primeira é a forma conjuntiva, que se refere a meios e/ou obras que integrem imagens visuais e sonoras. O sentido disjuntivo, e menos apropriado, é aquele que se refere a meios e/ou obras que incorporam um elemento ou outro. (FERRÉS, 1996, p.128). Destaca-se que, neste trabalho, a referência ao termo audiovisual pressupõe o uso conjuntivo do termo, ou seja, refere-se a materiais que usem a integração entre os sentidos visual e o sonoro como forma de expressão.

A definição de audiovisual propõe algumas características da linguagem. Por trabalhar com mais de um sentido, o poder de síntese deve ser muito bem empregado. “Os significados devem ter origem na adequada interação dos diversos elementos expressivos que entram em jogo. Uma boa síntese, uma adequada interação dos elementos expressivos, manifestam-se no fato de que se produz no receptor uma experiência unificada” (FERRÉS, 1996, p.130). É justamente esta

experiência que é interessante, uma vez que apenas os seres humanos que tiveram acesso a esta linguagem puderam senti-la, como é o caso das crianças do século XXI.

Enquanto o audiovisual toma espaço na sociedade pós-moderna, na escola as linguagens valorizadas são ainda aquelas relacionadas à outro tipo de cultura. Na opinião de Pretto (1996) a escola está “fundamentada apenas no discurso oral e na escrita”. Pode-se dizer que é fato que ao longo da história a escola baseou-se mais nos discursos orais e escritos representados por ferramentas mediadoras como o livro didático, o quadro negro. “É um facto que a escola é uma instituição que se baseia, desde há cinco mil anos, no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, desde há quatro séculos no uso moderado da imprensa” (LÉVY, 1990, p.11).

Segundo Pretto (1996), o problema da escola em lidar com as imagens a torna uma instituição deslocada e muitas vezes ineficiente, já que ignora linguagens que fazem parte da realidade. Para ele, é preciso considerar “a linguagem audiovisual como a linguagem da sociedade do próximo milênio⁹” (PRETTO, 1996, p.103). Nesta sociedade outros valores são importantes. Há uma preocupação maior em valorizar, por exemplo, as emoções humanas, que por séculos foram marginalizadas em favor da razão, como foi proposto no item anterior. Trabalhar a linguagem audiovisual nas escolas sintoniza-se com esta idéia, uma vez que seu funcionamento enquanto linguagem está intimamente relacionado às emoções que por integrarem os “elementos visuais e sonoros são portadoras de idéias” (EISENSTEIN, 1970, apud FERRÉS, 1996, p.13).

“Uma verdadeira integração da informática (e do audiovisual) implica, portanto, o abandono de um *habitus* antropológico mais do que milenário, algo que não se pode fazer em poucos anos” (LÉVY, 1990, p.11). O “*habitus* antropológico” citado por Lévy, nada mais é do que a forma com a qual a instituição escolar está acostumada a passar as informações para seu receptor. Para Ferrés (1998, p.132), a linguagem verbal processa as informações de maneira linear, enquanto o audiovisual, por exemplo, processa em paralelo, tornando-se assim “um sistema diferenciado de expressão, uma maneira específica de processar as informações, uma linguagem (sempre que for dado um sentido metafórico à expressão)”.

⁹ O próximo milênio ao qual o autor refere-se é o atual.

Assim, as novas linguagens e as antigas encontram-se em um período de imbricação. Existe ainda uma dificuldade por parte das escolas em incorporar os novos elementos. Enquanto as crianças e os jovens já possuem “um outro comportamento intelectual e afetivo, baseado em uma outra razão” (PRETTO, 1996, p.105), os educadores ainda vivem a cultura escrita.

O resultado inicial deste conflito é o que Babin (apud PRETTO, 1996), chama de cultura de mixagem e de estéreo. A mixagem acontece porque não há uma passagem brusca da chamada cultura do livro para a audiovisual, as duas coexistem. “Entramos num período não de exclusão, mas de mistura” (BABIN; KOULOUMDJAM, apud PRETTO, 1996, p.105). O fenômeno da mixagem dá origem ao outro, o estéreo, uma vez que “na união, respeitam-se dois canais diferentes, cada um com sua sonoridade própria e predominando um de cada vez” (BABIN; KOULOUMDJAM, apud PRETTO, 1996, p.105). Porém, é importante ressaltar que as negociações entre as linguagens não levam apenas à simples substituição de uma pela outra. “[...] a sucessão da oralidade, da escrita e da informática, como modos fundamentais de gestão social do conhecimento, não se verifica por simples substituição, mas antes através da complexificação e do deslocamento de centros de gravidade” (LÉVY, 1990, p.12).

Os problemas da escola em usar os recursos e as oportunidades oferecidas pelo audiovisual não se restringem apenas à sua forte ligação com outros tipos de linguagens, e conseqüentemente outros tipos de cultura. Há dificuldade também em saber como usar o recurso. O audiovisual é visto muitas vezes apenas como um meio e um recurso tecnológico e não como uma nova forma de expressão. Para o teórico Ferrés (1998), nem sempre os estudiosos que procuram inserir o audiovisual no contexto escolar conseguem superar esta barreira:

o audiovisual é abordado quase exclusivamente de acordo com uma perspectiva técnica. A tendência é reduzir os audiovisuais aos meios. Caímos naquilo que poderíamos denominar de *fetichismo da tecnologia*. Consiste em acreditar ingenuamente que basta que uma mensagem seja veiculada por uma máquina para que ela seja eficaz. Pensa-se, talvez, que, se a televisão ou a publicidade são sedutoras, é devido às tecnologias pelas quais os discursos são transmitidos (FERRÉS, 1996, p. 129).

O audiovisual não é, portanto, apenas um recurso tecnológico. Traz consigo expressão e linguagem própria, atingindo o destinatário de maneira diferente. No

entanto esta visão reducionista pode ter explicação no fato de que “o universo das comunicações audiovisuais é, aparentemente, de todo acessível para qualquer tipo de usuário [...]” (FERRÉS, 1996, p.127). Por ser acessível à grande maioria das pessoas, todos se consideram informados na área dos audiovisuais. Isso gera um problema, já que a convivência com a linguagem audiovisual não leva a um conhecimento do funcionamento e dos mecanismos de produção de significado proporcionados pelos audiovisuais. Cria-se “uma série de equívocos, confusões e reducionismos evidenciados quando se tenta uma abordagem educativa deste âmbito, ou quando se pretende integrar o audiovisual como técnica ou como recurso para o ensino” (FERRÉS, 1996, p.127).

Pelos motivos apresentados acima, é necessário entender que “cada tecnologia possui uma forma de expressão, e somente com o conhecimento e com o aproveitamento da especificidade técnica e expressiva de cada meio se pode pensar em uma adequada utilização didática” (FERRÉS, 1996, p.129). Por isso, não basta apenas usar o audiovisual enquanto recurso técnico nas aulas, esquecendo o que o torna especial hoje. Sem sua expressão própria, o audiovisual deixa de ter um papel importante e deixa de ter sentido.

Para demonstrar o quanto o recurso técnico usado por si só não tem efeito basta imaginar um professor que grave, com uma câmera de vídeo, uma aula. Depois coloca uma televisão em sala de aula e reproduz o material gravado por ele para seus alunos. Ao contrário de despertar o interesse, o professor conseguirá criar monotonia entre os estudantes. Isto prova que o recurso tecnológico serve apenas como ferramenta de apoio para uma nova linguagem, esta sim atraente. “A máquina não contribui em nada para a sedução dos discursos. Se a televisão ou a publicidade exercem fascínio é pelo tipo de discurso e não pelo meio em si, é uma questão de linguagem, de discurso, não de aparelhos” (FERRÉS, 1996, p.129).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos durante a pesquisa de campo. O item 3.1 caracteriza a pesquisa enquanto do campo social e do tipo qualitativa. O item 3.2 contextualiza o local e o objeto da pesquisa. O item 3.3 apresenta a população total do objeto de pesquisa e logo depois a mostra de sujeitos que efetivamente serão estudados. O item 3.4 descreve os instrumentos de produção de dados desenvolvidos: questionário, entrevistas individuais, atividades individuais e em grupo e, finalmente, análise de conteúdo de vídeos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa social de cunho qualitativo. O objetivo é estudar dois grupos de alunos de uma escola estadual da Região Metropolitana de Curitiba para identificar de que forma um trabalho de intervenção de Educação para os Meios de uma ONG mudou a percepção dos jovens com relação aos meios de comunicação de massa, com a própria comunidade e com relação à capacidade deles agirem para transformar a realidade e a sociedade, a partir da ação e do protagonismo social.

A pesquisa de campo está, portanto, centrada em um caso específico de Educação para os Meios e preocupada em perceber e entender de que forma este trabalho de Educomunicação mudou ou não a percepção dos jovens participantes com relação aos meios de comunicação e as ações deles com relação aos problemas da sociedade, do bairro e do município em que estão inseridos, principalmente a partir do tema violência, que faz parte da vida de todos eles. Neste sentido, trata-se de um estudo de caso, com um olhar de análise sustentado pelos Estudos de Recepção latino-americanos, pelo conceito de mediação desenvolvido pelo teórico Barbero e pelos estudos de autores da Educomunicação.

A produção dos dados na pesquisa de campo se dá de acordo com a representação de mundo dos sujeitos pesquisados. Um mundo que é construído a partir dos processos de comunicação entre os próprios sujeitos, a realidade que percebem e a forma com que explicam para a pesquisadora.

Os dados sociais desta pesquisa foram produzidos a partir de intervenções de comunicação formal e comunicação informal. Os pesquisadores Bauer, Gaskell e Allum do Instituto de Metodologia da *London School of Economics* (LSE), preocupados em dar base para a pesquisa social qualitativa, explicam da seguinte forma a diferença entre estes dois tipos de dados:

A comunicação informal possui algumas poucas regras explícitas: as pessoas podem falar, desenhar ou cantar do modo que queiram. O fato de haver poucas regras explícitas não significa que não existam regras, e pode acontecer que o foco central da pesquisa social seja desvelar a ordem oculta do mundo informal da vida cotidiana. Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. Dados informais são gerados menos conforme as regras de competência, tais como capacidade de escrever um texto, pintar ou compor uma música, e mais no impulso do momento, ou sob a influência do pesquisador. [...] Por outro lado, existem ações comunicativas que são altamente formais, no sentido de que a competência exige um conhecimento especializado. As pessoas necessitam de treino para escrever artigos de jornal, para produzir desenhos para um comercial, ou para criar um arranjo para uma banda popular ou para uma orquestra sinfônica (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2002, p.21).

Nesta pesquisa, os sujeitos foram interpelados por intervenções comunicativas informais para a produção de dados, como foi o caso das entrevistas individuais e das atividades individuais e em grupo. Os vídeos produzidos por eles durante o trabalho de Educação para os Meios foram tratados como dados de comunicação formal, uma vez que exigiram um conhecimento técnico especializado por parte dos sujeitos para a produção. Estes dados formais são ricos na medida em que reconstroem, a partir de um tipo de linguagem, as maneiras pelas quais um grupo social específico representa a realidade com base em um tema.

Estes dados produzidos a partir de comunicações formais ou informais chegaram até a pesquisadora nas mais diversas linguagens: linguagem falada (entrevistas), linguagem escrita (questionários e atividades individuais e em grupo), linguagem artística (desenhos), linguagem audiovisual (vídeos).

Nos próximos itens o contexto da pesquisa, a população e a amostra e os instrumentos de produção de dados serão detalhadamente apresentados.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida com os alunos da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula, de Almirante Tamandaré, na Região Metropolitana de Curitiba.

O município de Almirante Tamandaré foi criado em 1947 e tem – segundo estimativas do ano de 2002 – 95 mil habitantes. Segundo dados do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) disponíveis no site da prefeitura da cidade, 96% da população é urbana e 4% é rural. A taxa de mortalidade infantil é de 30,9 por mil crianças nascidas. A taxa de analfabetismo é de 10,06%. O número é maior do que a média do Paraná - que é de 9,53% - e abaixo da brasileira: 13,63%.

A economia da cidade está baseada na produção de cal virgem, cal hidratada, gesso, produtos de metal, máquinas e equipamentos, além de artefatos de concreto, cimento e gesso. O PIB (Produto Interno Bruto) do município é baixo comparado aos números estaduais e nacionais: R\$ 138,38 milhões contra R\$ 40,40 bilhões e R\$ 694,97 bilhões respectivamente. O PIB per capita é de R\$ 1.547,75. O valor também fica muito abaixo do estadual, que é de R\$ 4.486,66 e do brasileiro de R\$ 4.958,85 (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2007).

Os dados mostram o que é possível perceber ao se visitar o município de Almirante Tamandaré: grande parte da população é pobre. As casas simples mostram a dificuldade das pessoas para viver. Muitas ruas não têm asfalto e o saneamento básico não é um serviço disponível para todos.

Um grupo de alunos da escola participou no ano de 2006 de um projeto desenvolvido pela ONG Ciranda (Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência) em parceria com a Aditepp (Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos), intitulado *Luz, Câmera...Paz! Na Escola*.

A Ciranda é uma instituição parceira da Rede ANDI Brasil. A Rede tem o “objetivo de aprimorar e profissionalizar o diálogo ético entre os diversos atores

sociais, educadores, Sistema de Garantia de Direitos, instituições e a imprensa, para provocar uma cobertura jornalística cada vez mais responsável sobre os direitos de meninos e meninas brasileiros” (CIRANDA, 2007). Além disso, as organizações que fazem parte da Rede ANDI desenvolvem boletins semanais sobre esta temática, oficinas e encontros com organizações sociais, jornalistas e estudantes para estimular nestas pessoas uma atuação comprometida no que diz respeito aos direitos e deveres de crianças e adolescentes.

O objetivo do projeto *Luz, Câmera... Paz! Na Escola* é:

Disseminar a cultura da paz, incentivando o protagonismo em jovens estudantes da região metropolitana de Curitiba a partir da reflexão da sua própria realidade e possibilitando uma leitura crítica da sociedade no que diz respeito aos diversos tipos de violência que os cercam, dentro de um processo metodológico que utiliza a comunicação como forma de reflexão e disseminação de sua realidade, resgatando a auto-estima, exercitando o empreendedorismo social (CIRANDA, 2007).

Houve 57 inscrições de adolescentes da escola interessados em participar das atividades. Estes alunos foram divididos em duas turmas. Um grupo desenvolveu trabalhos relacionados à mídia impressa (Oficina de Jornal) e produziu como resultado final um jornal impresso e outro à mídia audiovisual (Oficina de Vídeo), elaborando como trabalho final um vídeo documentário. Nesta pesquisa, o interesse é estudar o grupo que se dedicou à mídia audiovisual e que conseqüentemente lidou com a linguagem audiovisual, tão presente na vida de todas as pessoas devido à presença da televisão e do cinema.

Havia um grupo inicial de 28 alunos para participar das oficinas de vídeo. Estes estudantes ficaram de fevereiro a dezembro de 2006 envolvidos com as atividades do projeto. Segundo informações da Ciranda (2007), durante este tempo, os alunos voluntários estiveram em contato com a linguagem audiovisual e discutiram temas relacionados à realidade social em que estão inseridos, tais como violência, direitos e deveres, construção da paz e cidadania. Aprenderam noções básicas de comunicação e também sobre as características da linguagem audiovisual. Operaram câmeras de vídeo, enquadraram imagens, acompanharam a edição de vídeos.

Durante os dez meses de trabalho, o grupo assistiu a palestras de Educação e formação para a cidadania para refletir sobre a comunidade em que vivem, a

violência que os cerca, os direitos e deveres dos jovens, a cidadania e a construção da paz. As palestras também contextualizaram a região em que os participantes moram e sobre como encontrar soluções para os problemas existentes na comunidade.

Os alunos também participaram de oficinas de Educação para a Cidadania, com foco no protagonismo. Os encontros foram realizados na escola com o objetivo de incentivar a participação da comunidade escolar. Os próprios alunos ficaram responsáveis pela organização destes eventos com participação comunitária, que também serviram de base para a produção do vídeo. Durante estas atividades, os estudantes aproveitavam para fazer entrevistas e levantar informações para preparar o material audiovisual.

Em um segundo momento, o grupo teve aulas de Educação técnica em Comunicação, com um jornalista educador da Ciranda. Durante os encontros, aprenderam e discutiram práticas e técnicas da comunicação e do jornalismo. Trabalharam expressão e produção de textos. As aulas teóricas foram acompanhadas de Oficinas de Comunicação Social. Nas aulas, os estudantes aprenderam aspectos técnicos da produção audiovisual como criação de roteiro, técnicas de filmagem, entrevista, edição de imagem. No mês de maio, o grupo fez uma visita à emissora TV Iguazu para conhecer como os profissionais da comunicação produzem vídeos.

A visita dos jovens aos veículos possibilitou o contato e trocas de experiências com profissionais que atuam diariamente nas áreas que os estudantes trabalharam – jornal impresso e vídeo – durante o período de produção e finalização dos materiais pilotos. Com isso os jovens tiveram idéia de como aprimorar suas produções e adquiriram conhecimento para o jornal e vídeo final (CIRANDA, 2007).

Ao longo do projeto, alguns alunos desistiram de participar. Alguns por falta de interesse, outros por falta de tempo, outros por precisarem trabalhar para complementar a renda familiar. Dos 28 alunos que iniciaram o trabalho, apenas 11 acompanharam todo o processo e chegaram até o final. Uma das alunas que chegou até o final do projeto se mudou para a Bahia, não deixando contatos na escola, nem com os amigos, diminuindo o grupo de estudantes que poderiam ser encontrados e estudados para 10.

Como resultado do trabalho desenvolvido os participantes produziram, primeiramente, cinco vídeos piloto. Cada equipe produziu um vídeo sobre temas trabalhados nos encontros e também sobre assuntos que fazem parte da realidade social em que estão inseridos.

A produção dos vídeos foi temática. O tema violência permeou as discussões teóricas e o desenvolvimento dos produtos finais. O objetivo do projeto foi discutir um assunto presente na vida dos alunos a partir de uma nova linguagem, procurando desenvolver novas habilidades e novas percepções nos participantes. Por outro lado, existem na escola alunos que preferiram não participar do projeto. São pessoas que têm contato com a linguagem audiovisual a partir dos meios de comunicação, mas que não aprenderam na prática como ela funciona.

Estes grupos de estudantes, que estão em uma mesma escola, pertencem à mesma classe social, moram em uma mesma região e relacionam-se com os meios de comunicação de forma parecida, são para esta pesquisa distintos. Parte deles viveu uma experiência em contato profundo com a linguagem audiovisual. Os demais, por opção, não tiveram a mesma oportunidade.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula está localizada em uma região pobre de Almirante Tamandaré, o Jardim Gineste. A escola tem 1041 alunos e funciona em três períodos - atendendo alunos de manhã, de tarde e de noite - e conta com o trabalho de 36 professores que dão aulas no Ensino Fundamental e Médio.

No ano de 2006, os alunos da escola foram convidados a participar do projeto Luz, *Câmera...Paz! Na Escola*. Havia duas opções de oficinas a serem escolhidas pelos estudantes: a oficina de vídeo e a oficina de jornal impresso. Os participantes não eram obrigados a optar por uma das oficinas, podiam participar das duas paralelamente. Neste trabalho o foco está em entender como funcionou a oficina de vídeo e as conseqüências desta intervenção na percepção dos alunos que participaram até o fim das oficinas.

Para identificar se e como o trabalho de Educação para os Meios desenvolvido pela Ciranda mudou a forma dos estudantes participantes verem, sentirem e se relacionarem com os meios audiovisuais e com os problemas da região em que vivem, formou-se um grupo de controle com 10 alunos da mesma escola, mesma idade, condições sociais parecidas e mesmas séries escolares que, no entanto, não quiseram participar (a participação do projeto era voluntária) do projeto *Luz, Câmera...Paz! Na Escola*.

Para a formação do grupo de controle, a pesquisadora contou com o auxílio da diretora da escola, Miriã Kaule de Lima, e da vice-diretora, Rosângela de Almeida Pereira. As duas trabalham nos três períodos (manhã, tarde e noite) na escola e conhecem profundamente cada um dos alunos. Sabem o nome dos estudantes, conhecem os pais, a história familiar e o desempenho escolar de cada um deles.

Tornou-se necessário incluir a diretora, a vice-diretora e uma representante da Ciranda na amostra da pesquisa. A diretora e a vice-diretora conhecem todos os alunos da escola e por isso podem dizer quais diferenças é possível perceber entre os estudantes que participaram do LUZ em comparação com os outros adolescentes da escola. O representante da Ciranda que acompanhou os alunos durante as Oficinas testemunhou as mudanças de atitude dos participantes com relação à mídia e a realidade em vivem, tornado-se também uma fonte importante de informações.

3.4 PRODUÇÃO DE DADOS

Para atender aos objetivos propostos foram desenvolvidos quatro instrumentos de produção de dados: questionários, entrevistas individuais, atividade em grupo e análise de conteúdos de vídeos produzidos pelos participantes do *Luz, Câmera...Paz! Na escola*.

3.4.1 Questionário: perfil sócio-econômico e de relação com os meios de comunicação

Os alunos participantes e não participantes do projeto estão em contato direto com os meios de comunicação. Porém, não se sabe exatamente qual a relação destas pessoas com cada MCM. Estudiosos da Recepção da Comunicação (ver item 2.3) afirmam que o meio em que as pessoas vivem, a forma como vivem, o que gostam de fazer e a bagagem cultural de cada uma delas, enfim, as diversas mediações sociais são determinantes para se compreender a relação delas com os MCM.

Portanto, para identificar a relação dos alunos – participantes e não participantes do projeto - com os meios de comunicação de massa um questionário sócio-econômico (ver apêndice A) foi aplicado para traçar um perfil dos sujeitos pesquisados em relação à recepção dos meios.

O objetivo deste instrumento é esboçar um diagnóstico preliminar da relação dos alunos Colégio Estadual Professora Maria Lopes de Paula com a mídia e também traçar o perfil sócio-econômico destes estudantes, uma vez que estes elementos são também importantes para entender a relação destas pessoas com os meios de comunicação.

O questionário foi aplicado em junho de 2007 nos 10 alunos que participaram até o fim da oficina de vídeo e em outros 10 alunos da mesma escola, mesma idade e características parecidas que, no entanto, optaram por não participar das oficinas do *Luz, Câmera...Paz! Na escola*. O motivo da aplicação do instrumento nos dois grupos distintos é identificar, desde o início, elementos diferenciadores entre ambos.

O grupo de alunos participantes do projeto foi levado até a biblioteca da escola para responder o questionário. A própria pesquisadora aplicou o instrumento de pesquisa, primeiramente se apresentou e em um segundo momento apresentando o objetivo da pesquisa e do questionário. O grupo ficou livre para fazer questionamentos para a pesquisadora sobre dúvidas na hora de responder às questões propostas.

Em um segundo momento reuniu-se o grupo de alunos que optou por não participar do projeto LUZ. A metodologia de aplicação do questionário foi a mesma usada com o grupo anterior.

3.4.2 Entrevistas individuais: percepções dos sujeitos pesquisados

O objetivo do questionário é traçar um perfil inicial dos sujeitos pesquisados, bem como identificar em caráter preliminar a relação destes estudantes com os meios de comunicação de massa. Já a entrevista individual é um instrumento de produção de dados que permite conhecer detalhadamente as percepções que os sujeitos têm de determinadas realidades, é uma compreensão em maior profundidade e por isso pode “fornecer informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos” (GASKELL, 2002, p. 66).

Nas pesquisas sociais as entrevistas são uma “técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir se existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (FARR apud GASKELL, 2002, p. 65).

As entrevistas individuais realizadas nesta pesquisa são do tipo semi-estruturado. Segundo Gaskell (2002, p. 64), esta técnica difere da entrevista de levantamento fortemente estruturada a partir de um roteiro de perguntas predeterminadas e fechadas, e da chamada conversação continuada menos estruturada, possível na observação participante ou etnografia “onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado”.

Nesta pesquisa as entrevistas individuais são empregadas para encontrar elementos da relação dos sujeitos pesquisados com os meios de comunicação, com a realidade em que vivem e da realidade em que vivem com os meios de comunicação. Neste sentido, “a entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65).

A seleção dos entrevistados foi feita aleatoriamente por critério de sorteio, porém tomando-se o cuidado de selecionar o mesmo número de meninos e meninas de cada grupo, conforme será detalhado a seguir. Saliencia-se que a seleção aleatória não se caracteriza como um problema metodológico para a pesquisa, uma

vez que o objetivo das entrevistas não é contrapor opiniões e conceitos e sim explorar opiniões e percepções de realidade e compreender a relação dos sujeitos com os meios de comunicação de massa.

Os dois grupos de 10 alunos (o grupo de 10 alunos que participaram do *Luz, Câmera...Paz! Na escola*, e o grupo de 10 alunos que não participaram, o grupo de controle) responderam ao questionário para traçar o perfil sócio-econômico e de relação com os meios de comunicação de massa. Uma amostra de cinco pessoas de cada grupo foi selecionada para responder às questões das entrevistas individuais. A amostra de cinco pessoas de cada grupo, num total de 10 pessoas foi determinada a fim de se criar um *corpus* de informações que fosse, ao mesmo tempo, suficiente e não repetitivo e que o volume de dados produzidos permitisse uma análise satisfatória sem se tornar enfadonha.

O sorteio dos sujeitos a serem entrevistados foi realizado pela pesquisadora. Os nomes dos estudantes foram escritos em pequenos papéis que logo depois foram dobrados e separados de acordo com os grupos (participantes e não participantes do *Luz, Câmera... Paz! Na escola*). Depois, o sorteio foi realizado, selecionando-se cinco alunos de cada grupo. Levou-se em consideração que a proporcionalidade de meninos e meninas fosse mantida. Ou seja, inicialmente cada grupo tinha oito meninos e duas meninas, para as entrevistas foram selecionados quatro meninos e uma menina em cada grupo.

Este cuidado torna-se importante na medida em que, segundo Barbero (item 2.3), o gênero (meninas e meninos) faz diferença na relação dos sujeitos com os meios de comunicação, bem como com o tema que permeou as discussões do *Luz, Câmera...Paz! Na escola: a violência*.

Depois de fazer a seleção dos entrevistados elaborou-se um tópico-guia para a realização das entrevistas. Segundo Gaskell (2002, p. 66-67), a entrevista bem sucedida deve parecer ao entrevistado uma conversa casual e isto não é possível sem o preparo de um tópico guia bem estruturado e pensado. Para o autor, o tópico-guia é uma combinação entre: referenciais teóricos, elementos empíricos e características dos sujeitos pesquisados.

A elaboração do tópico guia para as entrevistas individuais foi feita com base nestes dois suportes: o teórico proporcionado pelas leituras do referencial e o prático proporcionado por observações e conversas informais com estudantes, professores e com a diretora da Escola Maria Lopes de Paula, bem como de observações

informais sobre a região em que o colégio está inserido e as pessoas que vivem naquele lugar.

Gaskell (2002, p. 66) define tópico guia da seguinte forma:

Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um 'branco' no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida. [...] Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentadas em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições.

O tópico guia (ver apêndices B, C e D) para as entrevistas foi elaborado e dividido em cinco grupos de assuntos: a) perfil e cotidiano dos entrevistados; b) percepção que os entrevistados têm da região em que vivem; c) relação com a violência; d) relação com os meios de comunicação (principalmente os audiovisuais); d) e, por fim, a importância que os sujeitos que participaram do *Luz, Câmera...Paz! Na escola* dão para o projeto em suas vidas e em suas atitudes. Cada um dos grupos de assuntos atende a um objetivo específico.

O objetivo do emprego deste instrumento de pesquisa é, em primeiro lugar, traçar um perfil mais aprofundado dos sujeitos pesquisados e de seu cotidiano. Quem são estas pessoas? O que gostam de fazer? O que não gostam de fazer? O que fazem diariamente? Quais são suas atividades? Seus sonhos? O que gostariam de fazer, mas não podem por algum motivo? O que fazem na escola? E fora da escola? O que faz para se divertir?

Em segundo lugar, o objetivo é identificar como os sujeitos percebem o local em que estão inseridos, como é o mundo em que vivem, como é a realidade essencial em que estão. Desta forma, é preciso questionar: como os sujeitos percebem o bairro em que moram? O que há de bom neste lugar? O que há de ruim? O que falta? Quais são as características do bairro? Que tipo de comparações os sujeitos são capazes de fazer entre o bairro em que vive com o centro de Curitiba?

O terceiro objetivo é perceber a relação e as visões que os sujeitos entrevistados têm da violência, que foi o tema condutor das discussões do *Luz,*

Câmera...Paz! Na escola. Portanto, é preciso entender como os sujeitos definem a violência. O que é violência para eles? Existe mais de um tipo de violência? Onde há violência, o bairro em que os sujeitos vivem é violento? E a escola em que estudam? E dentro de suas próprias casas, há violência? E nos meios de comunicação como a televisão, é possível ver violência? É possível mudar este quadro de violência? Quem e como pode mudar?

O quarto objetivo é procurar entender a relação dos sujeitos com os meios de comunicação audiovisuais, mais especificamente a televisão. O que os sujeitos gostam de assistir na televisão? Por qual motivo gostam? O que não gostam? Que críticas fariam à televisão? O que deixariam do jeito que é? Os sujeitos se sentem representados na televisão? A comunidade deles aparece na televisão? De que forma aparece? E a classe social deles? Como os sujeitos representariam na televisão a sua comunidade se tivessem oportunidade? Quais classes sociais aparecem na televisão? Eles sabem o que é edição, o que ela representa? Têm intimidade com a linguagem audiovisual e seus elementos? Sabem como os programas de televisão são produzidos? Imagina qual influência/importância estes meios desempenham na vida deles e na vida das pessoas que conhecem?

Por fim, para os alunos que participaram do *Luz, Câmera...Paz! Na escola*, o objetivo da entrevista é também perceber como eles próprios entenderam a importância da intervenção de Educação para os Meios em suas vidas.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de outubro e novembro de 2007 nas dependências da Escola Estadual Maria Lopes de Paula. Apenas a entrevista com o representante da Ciranda foi realizada no mês de dezembro, nas dependências da ONG. A duração das conversas variou de vinte minutos a uma hora e meia. Cada um dos entrevistados ficou livre para responder as perguntas da forma que quisesse e durante o tempo que achasse necessário.

3.4.3 Atividades individuais e coletivas: percepções da linguagem audiovisual pelos sujeitos

As entrevistas individuais e o questionário que traça o perfil sócio-econômico dos alunos são capazes de atender até certo ponto aos objetivos propostos nesta

pesquisa. No entanto, para perceber de que forma os sujeitos se relacionam com a linguagem audiovisual foi necessário criar um instrumento de pesquisa capaz de produzir dados neste sentido.

A idéia inicial era reunir os 20 estudantes pesquisados em uma sala de aula da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula e colocá-los para assistir a um vídeo documentário com o tema violência, o mesmo que permeou as discussões e os estudos dos participantes do *Luz, Câmera...Paz! Na Escola*.

Por duas vezes, em uma sexta-feira de noite e em um sábado pela manhã, a pesquisadora tentou agrupar toda a amostra para realizar a atividade. Não foi possível. Na primeira ocasião, apenas um estudante compareceu. Os demais haviam confirmado presença, porém, pelo fato da atividade ser no período da noite os pais não permitiram que eles saíssem de casa. Definiu-se nova data e novo horário: sábado pela manhã, visto que no contra-turno muitos não poderiam comparecer, pois trabalham e freqüentam cursos. Mais uma vez a adesão foi pequena. A atividade foi remarçada para outro sábado e desta vez, apenas cinco pessoas compareceram, todos participantes do LUZ. A pesquisadora decidiu então realizar a atividade primeiramente com esta amostra. Decidiu-se marcar para outro sábado (24 de novembro de 2007) a atividade com cinco alunos do grupo de estudantes que não participou do LUZ. Apenas quatro compareceram e a atividade foi realizada com eles, visto que na outra semana a escola já estaria em período de provas e no sábado muitos estudantes estariam viajando. Portanto, a amostra proposta no início, de 20 alunos, teve de ser readequada.

O documentário exibido aos estudantes foi "Falcão - Meninos do Tráfico". O vídeo foi produzido pelo rapper Mv Bill, pelo empresário dele, Celso Athayde, e pelo centro de audiovisual Central Única das Favelas. O material retrata a vida de jovens de favelas brasileiras que - por um motivo ou por outro - acabam trabalhando no tráfico de drogas. O vídeo original possui cerca de uma hora de duração. No entanto, para a realização desta atividade foi editado pela pesquisadora e reduzido para 38 minutos. O objetivo foi tornar a atividade mais dinâmica e menos cansativa para os estudantes.

A produção do vídeo foi independente e tornou-se conhecida depois da exibição na revista eletrônica semanal da Rede Globo, Fantástico. O documentário foi produzido entre os anos de 1998 e de 2006 e registrou a vida dos adolescentes menores de idade em várias favelas brasileiras. Por questões éticas e sociais, os

produtores do vídeo não revelaram o nome das comunidades que resolveram retratar. O objetivo foi evitar que os moradores destes locais sofressem preconceito depois da divulgação.

Foram pelo menos 90 horas de gravações, feitas em formato digital, mas também com trechos em VHS. O vídeo foi batizado de “Falcão - Meninos do Tráfico” já que o termo falcão serve para definir o integrante do tráfico que tem a responsabilidade de vigiar a favela e informar quando a polícia ou um grupo de traficantes inimigos está se aproximando. Os produtores do vídeo viveram por um tempo em contato com esta realidade e retrataram o ambiente em que os meninos do tráfico vivem e trabalham.

Depois da apresentação do vídeo cada estudante recebeu uma atividade escrita para responder individualmente (ver apêndice E). A pesquisadora distribuiu a atividade para todos, leu as questões propostas e pediu que cada um respondesse sozinho, sem consultar os colegas. O objetivo foi perceber a capacidade dos estudantes em observar de que forma a linguagem audiovisual foi trabalhada para passar ao receptor determinadas informações, sensações, opiniões e contextualizações da realidade. Para atender a este objetivo decidiu-se dividir a atividade em duas questões. São elas: a) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário “Falcão, meninos do tráfico”; b) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

Em um segundo momento os estudantes foram reunidos em grupo. Como as atividades foram realizadas separadamente com os grupos 1 e 2, bastou reuni-los para apresentar o questionamento a ser debatido e respondido em grupo. Eles receberam uma atividade em grupo e papéis em branco. A pesquisadora leu a questão em voz alta e pediu que os estudantes discutissem a questão antes de passar a resposta para o papel. Os alunos também foram orientados sobre a possibilidade de usar outras linguagens na resposta, como desenhos, pinturas, poemas.

A atividade em grupo propôs o seguinte questionamento: se vocês tivessem a oportunidade de fazer um documentário sobre a sua comunidade, seu bairro e a vida das pessoas que moram nele, como seria? Que imagens você mostraria? Quem entrevistaria? Que papel este documentário teria na sua vida, na vida das pessoas que moram no seu bairro e na vida de quem assistisse?

A idéia da atividade foi convidar os dois grupos primeiramente a perceber as relações de proximidade e distanciamento entre a realidade apresentada em “Falcão - meninos do tráfico” e a realidade social a que pertencem. Em outras palavras, o objetivo foi constatar os paralelos produzidos pelos estudantes entre o que assistiram e a realidade a que pertencem, proporcionando a compreensão de como ocorre a apropriação da linguagem diante da realidade lida. A finalidade da atividade em grupo foi proporcionar aos sujeitos a oportunidade de pensar como usar a linguagem audiovisual para passar mensagens de transformação a partir do protagonismo social.

3.4.4 Análise de conteúdo dos vídeos piloto: o uso da linguagem audiovisual pelos sujeitos

Como produto das oficinas de vídeo do *Luz, Câmera...Paz! Na escola*, os estudantes desenvolveram seis vídeos piloto e um vídeo final sobre os temas que eles trabalharam e discutiram durante a intervenção da Ciranda.

Os dados produzidos a partir das entrevistas individuais, do questionário e da atividade em grupo permitem o entendimento - por parte da pesquisadora - sobre a idade, os costumes, as vontades, os gostos, as relações e as percepções dos sujeitos sobre os meios de comunicação, a comunidade em que vivem e a intervenção de Educação para os Meios pela qual passaram. No entanto, conforme mostra Bauer (2002, p. 189) há outras formas de encontrar e compreender os pontos de vista dos sujeitos:

A entrevista, estruturada ou não, é um método conveniente e estabelecido de pesquisa social. Mas assim como as pessoas expressam seus pontos de vista falando, elas também escrevem – para fazer relatórios, para planejar, jogar, ou se divertir, para estabelecer normas e regras, e para discutir sobre temas controversos. Deste modo, os textos, do mesmo modo que as falas referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas e, algumas vezes, nos dizem mais do que seus autores imaginam.

Os textos produzidos pelas pessoas vão muito além dos textos escritos. A linguagem audiovisual também é um texto que, no entanto, usa os sons e as

imagens para passar mensagens a partir da comunicação. Porém, segundo Rose (2002, p. 343) os meios audiovisuais são complexos de sentidos, imagens, técnicas, enquadramentos de cenas, edição.

A análise de conteúdo (AC), segundo Bardin (1976, p. 42), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obter - a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens – indicadores, não necessariamente quantitativos, que permitam conhecer as mensagens.

Ainda de acordo com Bardin (1991, p. 27), a análise de conteúdo das comunicações é um instrumento que pode ser usado por muitas áreas das ciências humanas, sendo útil em pesquisas de historiadores, cientistas sociais, antropólogos, educadores, psicólogos, comunicadores. Além disso, este instrumento seria uma forma de compreender textos (sejam eles escritos, falados, sejam imagens, desenhos, pichações em muros ou imagens com sons) além de seus significados imediatos, aqueles percebidos a partir de uma decodificação rasa.

Bardin (1991, p. 29) coloca que este instrumento é capaz de ajudar o pesquisador a ultrapassar a incerteza sobre a mensagem que está sendo estudada, uma vez que destrincha os conteúdos e analisa-os. A análise de conteúdo também é capaz de proporcionar uma leitura mais rica da mensagem. Nas palavras da pesquisadora: “Se um olhar imediato, espontâneo, já é fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?” (BARDIN, 1991, p. 29). A autora ainda coloca que a análise de conteúdo possui duas funções, uma heurística e outra de administração de prova¹⁰.

O objetivo da análise de conteúdo nesta pesquisa é heurístico, uma vez que se quer perceber de que forma a linguagem audiovisual foi usada pelos estudantes e que mensagem eles passaram para os receptores a partir dela.

Portanto, é necessário perceber como a fala foi usada (quem fala? São entrevistados?), como as imagens foram usadas (quais imagens aparecem? Como foram enquadradas?), qual tema foi abordado (de que forma foi trabalhado? Com imagens e música? Com textos narrados? Com falas de entrevistados?), como foi

¹⁰ De acordo com Bardin, a análise de conteúdo com função heurística “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo ‘para ver o que dá’” (1991, p. 30). Já na análise de função de administração da prova, as hipóteses da pesquisa servem de diretrizes e usam este método sistematicamente para verificar as afirmações, confirmando-as ou refutando-as. A AC serve, portanto, como prova.

feita a edição (de que forma o material foi montado?), como a música foi usada (quais músicas foram usadas? Em quais momentos? Com quais objetivos?).

A organização dos dados para a análise de conteúdo dos seis vídeos-piloto e do vídeo final produzidos pelos alunos participantes do Luz, Câmera...Paz! Na Escola de 2006 partiu dos questionamentos apresentados acima e foi feita de acordo com os três caminhos por Bardin (1991, p. 104): o recorte, a enumeração, a classificação e agregação.

Por recorte, entendem-se as unidades de registro e de contexto presentes nos documentos a serem analisados. Esta organização serve para saber quais elementos deverão ser considerados no momento da análise propriamente dita. Em casos de análises de documentos escritos é possível, segundo Bardin (1991, p. 104 – 108), decidir usar a palavra, o tema, a frase ou o personagem como unidade. No caso desta dissertação, os objetos de análise são os vídeos produzidos pelos adolescentes e, por isso, decidiu-se usar como recorte o próprio documento, ou seja, a unidade do gênero: os vídeos. Bardin (1992, p. 107) define da seguinte forma o objetivo deste tipo de recorte: “o documento ou unidade do gênero (um filme, um artigo, uma emissão, um livro, um relato), por vezes serve de unidade de registro, desde que possa ser caracterizado globalmente e no caso de análise rápida”.

O tipo de AC usado neste trabalho é heurístico, ou seja, é um olhar mais próximo, mais minucioso para os objetos com a finalidade de ter percepções, observações e informações que não seriam possíveis a partir de um olhar mais desatento e menos recortado. A AC não foi feita com função de administração de prova ou de verificação quantitativa. O objetivo deste instrumento foi encontrar nestes materiais a voz e a mensagem repassada pelos estudantes que os produziram e de que maneira usaram a linguagem audiovisual para tal.

O primeiro passo para a produção de dados foi reunir todos os vídeos criados pelos estudantes durante o trabalho da Ciranda. Ao todo foram sete. Seis deles são vídeos-piloto, produzidos para que os participantes da Oficina de Vídeo pudessem criar intimidade com a linguagem audiovisual, que haviam estudado previamente. Para produzi-los, os adolescentes foram divididos em grupos e receberam temas para serem abordados: abuso sexual de crianças, hip hop, violência, empreendimentos comunitários e esporte, cidadania e saúde. Dois vídeos receberam o tema empreendimentos comunitários. O vídeo final foi produzido em conjunto por todos os participantes. No material eles apresentaram a comunidade

em que vivem: as qualidades, os defeitos e as alternativas para solucionar os problemas que identificaram dentro e fora da escola.

Primeiramente os vídeos passaram por uma pré-análise. Nesta fase o material foi organizado e preparado. Todos os vídeos foram decupados (ver apêndice G), os elementos sonoros e os elementos visuais foram detalhadamente descritos. A linguagem audiovisual foi, de certa forma, transcrita para a linguagem verbal.

O próprio processo de decupagem, lento e minucioso, possibilitou o conhecimento detalhado do conteúdo do material analisado. Esta técnica permitiu que a pesquisadora entrasse em contato mais profundo com o objeto estudado. O espectador sem a pretensão de análise não percebe, muitas vezes, a riqueza de informações que o trabalho sistemático proporciona.

As categorias de análise foram desenvolvidas a partir de um enfoque qualitativo. Não houve a intenção de provar hipóteses com base na “frequência de aparição de certos elementos da mensagem” (BARDIN, 1991, p. 114). Neste caso, as categorias provêm, de acordo com Bardin:

[...] de um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável. [...] Donde a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este: quais são as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais são os acontecimentos anteriores ou paralelos? (1991, p. 119).

As categorias foram produzidas em dois momentos. A priori, com base no objetivo de verificar de que forma a linguagem audiovisual foi trabalhada pelos estudantes, sabia-se que seria necessário atentar para elementos como a imagem, os enquadramentos, os entrevistados, o som e a edição. A posteriori, após a pré-análise, foi possível estabelecer definitivamente as categorias em dois níveis de análise: de código e de significado, conforme mostra a Quadro I.

Quadro I – Categorias de análise

<u>Categorias</u>	<u>Análise de código</u>	<u>Análise de significado</u>
<u>Tema</u>	<u>Qual é o tema?</u>	<u>Como foi abordado?</u> <u>Qual a mensagem passada?</u>
<u>Pessoas e personagens</u>	<u>Quem são as pessoas e personagens que aparecem?</u>	<u>O que significam no contexto?</u> <u>Aparecem com qual objetivo?</u> <u>Como aparecem?</u> <u>O que dizem?</u>
<u>Imagens</u>	<u>Quais são as imagens?</u> <u>Quais são os enquadramentos?</u>	<u>O que as imagens e os enquadramentos representam e significam no contexto do vídeo?</u>
<u>Sons</u>	Quais são os sons presentes nos vídeos? Há BG? Há uso de músicas?	Com quais objetivos foram usados? Em quais momentos?
<u>Edição</u>	<u>Como o material foi montado?</u> <u>Quais recursos de edição foram usados?</u>	<u>Como a edição ajudou a passar a mensagem proposta?</u> <u>Qual o ritmo criado?</u> <u>Qual significado a edição deu para o material?</u>

Fonte: produzida pela autora com base em Bardin (1991).

4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo é apresentada a sistematização e a análise dos dados produzidos a partir dos instrumentos descritos no capítulo 3.

O item 4.1 apresenta os resultados da avaliação dos questionários sócio-econômicos e de relação com os meios de comunicação de massa. O item 4.2 contém a análise das entrevistas individuais. O item 4.3 refere-se à análise das atividades individuais e em grupo. Finalmente, o item 4.4 apresenta os resultados da análise de conteúdo dos vídeos.

Ao final de cada item faz-se uma retomada dos principais resultados alcançados com a análise de cada instrumento, relacionando-os com os conhecimentos adquiridos a partir da literatura, conforme apresenta o capítulo 2 desta pesquisa.

4.1 QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E DE RELAÇÃO COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

A análise dos dados do questionário sócio-econômico e de relação com os meios de comunicação de massa será apresentada ora a partir da somatória dos resultados do Grupo 1 e do Grupo 2, ora separadamente.

O Grupo 1 se refere aos estudantes que participaram até o final da oficina de vídeo do projeto “Luz, Câmera, Paz... na escola”. O Grupo 2 se refere ao grupo de controle, ou seja, é formado por estudantes que tinham a opção de participar do projeto, mas não quiseram ou não puderam. O Grupo 2 representa nesta pesquisa os estudantes que não têm nenhum tipo de contato com aulas, oficinas ou projetos que tenham por objetivo aproximar a linguagem dos meios de comunicação dos alunos.

Em um primeiro momento é feita a apresentação dos dados relacionados ao perfil sócio-econômico dos adolescentes, ou seja, a renda familiar, a quantidade de irmãos (planejamento familiar), escolaridade dos pais, profissão dos pais e tipo de moradia (alugada ou própria), o acesso que os estudantes têm às novas tecnologias da comunicação e informação e aos meios de comunicação de massa: eles

possuem computador, internet, televisão, rádio, assinatura de jornais ou revistas, DVD etc? Estas duas primeiras partes da análise serão feitas com a somatória dos dados do Grupo 1 e do Grupo 2.

Em um segundo momento, faz-se um esboço da relação destes jovens com os meios de comunicação de massa e sua presença nos momentos de lazer dos estudantes. A segunda parte da análise é feita separadamente, os dados do Grupo 1 são apresentados primeiramente e logo depois os dados do Grupo 2. O objetivo do isolamento nesta fase é identificar diferenças preliminares entre os dois grupos no que diz respeito à relação com os meios de comunicação de massa e com as tecnologias.

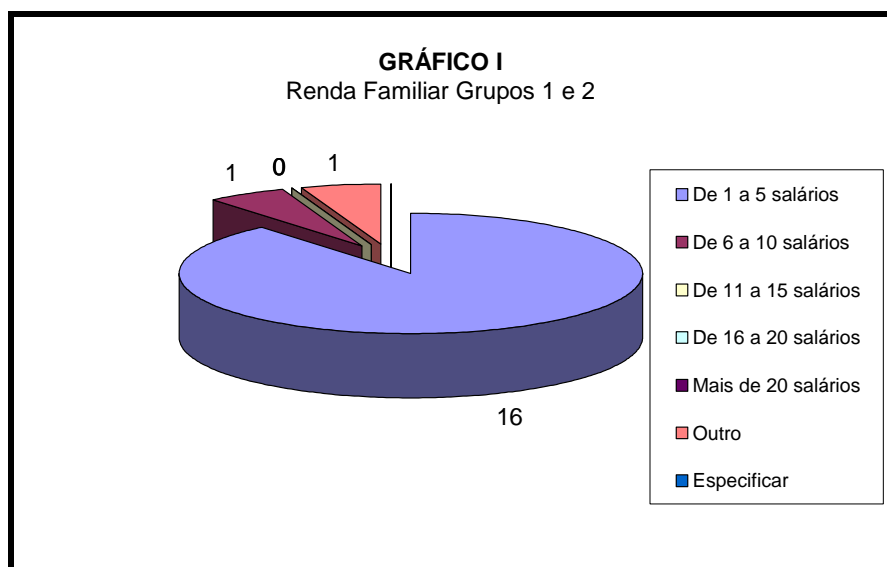
Os Grupos 1 e 2 são formados por igual número de meninos e meninas. Em cada um deles há 8 meninos e 2 meninas, totalizando 16 meninos e 4 meninas.

4.1.1 Perfil sócio-econômico e acesso aos MCM

Os adolescentes que responderam ao questionário moram todos em Almirante Tamandaré. A maior parte dos alunos vive em vilas próximas à escola: quatro residem no Jardim Itamaraty, três no Jardim Graziela, três no Jardim Ipê, um no Jardim Apucarana, um no Alvorada, um na Vila Feliz e um no bairro Monte Santo, que fica mais próximo do centro de Almirante Tamandaré. Dois estudantes do Grupo responderam que habitam em Curitiba, no bairro Almirante Tamandaré, demonstrando desconhecer que Almirante Tamandaré é uma cidade da RMC. Outros quatro estudantes do Grupo 2 não especificaram a vila em que moram, afirmaram apenas que são de Almirante Tamandaré.

Nos grupos estudados, treze adolescentes dizem morar com os pais, três com familiares. Quatro escolheram a opção “outro” para esta pergunta, três estudantes especificaram depois que vivem apenas com a mãe e um afirmou que vive com a avó, não escolhendo a opção “com familiares” neste caso. Em outras palavras, para estes adolescentes, “morar com os pais” pode significar apenas residir com o pai e com a mãe juntos. Quando são filhos de pais separados e moram com apenas um deles, não consideram que “moram com os pais”.

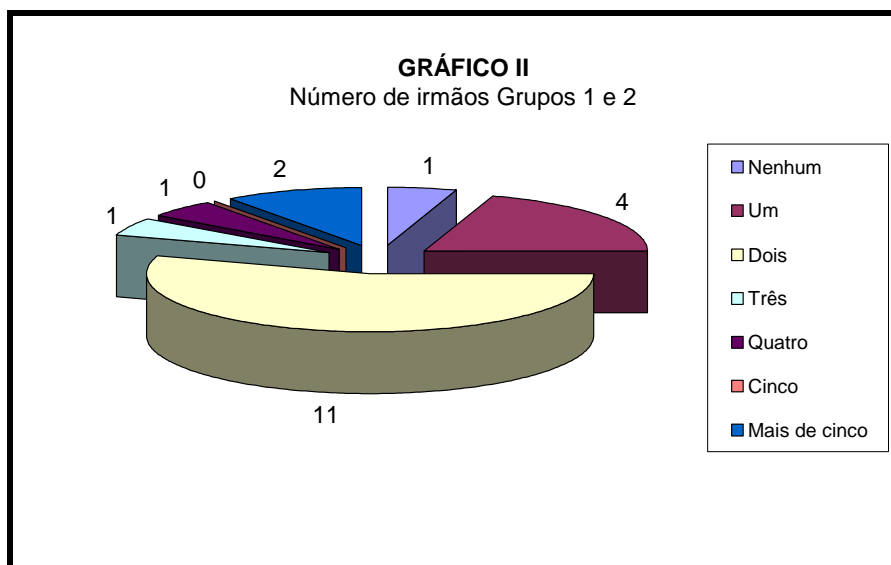
O Gráfico I mostra a renda familiar dos dois grupos:



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A maior parte, dezesseis alunos, possui renda familiar entre um e cinco salários mínimos. Apenas um afirmou ter renda familiar um pouco mais alta: entre seis e dez salários mínimos. Um escolheu a opção “outro” para responder à questão, especificando que não sabia dizer qual é a renda da família. Dois estudantes não responderam. Pode-se perceber com a resposta que, de maneira geral, os dois grupos são formados por estudantes que não possuem renda familiar alta e são provenientes de famílias pobres, características marcantes do bairro e do município em que vivem (segundo dados apresentados no item 3.2). Apesar da renda das famílias destes estudantes não ser alta, dezoito deles vivem em casas próprias e apenas dois moram em casas ou apartamentos alugados.

Outro fator determinante para o poder de consumo, condições e qualidade de vida de uma família é o tamanho do grupo. Por isso, os estudantes foram questionados sobre quantos irmãos têm. Ou seja, para se obter a quantidade de filhos por família é preciso sempre somar mais um: o estudante que respondeu à pergunta. O Gráfico II mostra a quantidade de irmãos por família nos dois grupos e revela que a maior parte das famílias é numerosa, com dois, três, quatro e até mais de cinco irmãos.

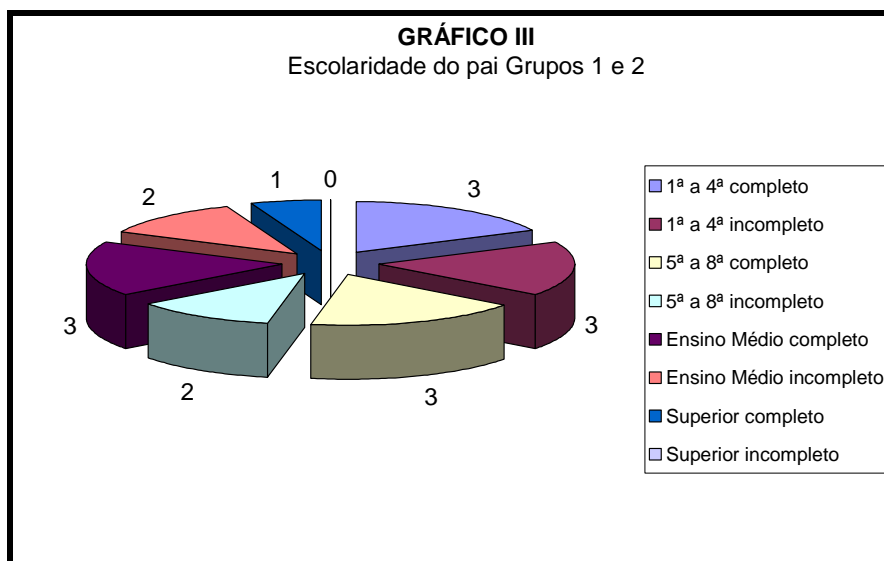


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Nos dois grupos há onze estudantes com famílias de três filhos, quatro com dois filhos e dois com mais de seis. Há apenas uma família com filho único.

A escolaridade dos pais pode ser determinante na renda, nos hábitos familiares com relação a lazer, informação, questões culturais e também às novas tecnologias e ao contato com os meios de comunicação de massa. Além disso, revela que tipo de contato os pais tiveram com a escola.

A escolaridade dos pais dos estudantes dos dois grupos se mostrou bastante variada. Alguns completaram apenas o Ensino Básico de 1ª a 4ª série, outros chegaram a freqüentar o Ensino Fundamental, mas nem todos concluíram. Há também pais que freqüentaram o Ensino Médio, nem todos concluíram. Três pais chegaram a cursar o Ensino Superior e um deles não concluiu os estudos. Veja no Gráfico III.

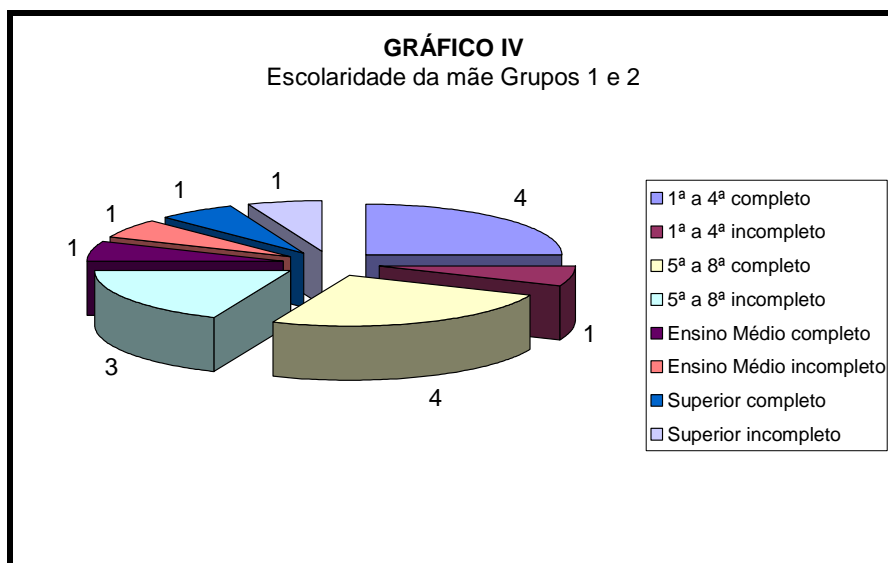


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A escolaridade dos pais também pode ser determinante para a profissão que desempenham e conseqüentemente para a renda familiar. Estas são as profissões dos pais: eletricista, operador de máquina, servente de pedreiro, mestre de obras, carteiro, motorista, ajudante de motorista, pintor, porteiro, comerciante, serralheiro, dois são pedreiros, dois são açougueiros, dois trabalham como segurança e três estudantes não responderam.

Nota-se que as profissões dos pais estão mais relacionadas ao uso da força física do que ao uso do intelecto e ao preparo técnico e teórico. Não há nenhum pai que desempenhe profissões resultantes do preparo acadêmico como, por exemplo, professores, engenheiros, advogados, publicitários etc. Isto se reflete diretamente na renda familiar e também nos costumes e hábitos destas pessoas e destas famílias.

Os estudantes também foram questionados sobre a escolaridade das mães. O Gráfico IV mostra o resultado:



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Quatro alunos têm mães que completaram apenas o Ensino Básico, uma mãe sequer completou da 1ª a 4ª série. Quatro completaram o Ensino Fundamental e três cursaram, mas não foram até o fim. Há uma mãe que chegou a cursar o Ensino Médio e não completou, uma outra completou. Há também o caso de uma mãe que cursou o Ensino Superior completo e outra que não conseguiu completar.

Estas são as profissões das mães dos alunos dos dois grupos: zeladora, caseira, servente, babá, auxiliar jurídica, auxiliar de enfermagem, vendedora, diarista, cinco são donas-de-casa, quatro são empregadas domésticas e três estudantes não responderam qual é a profissão da mãe.

Observa-se que a única mãe que completou o Ensino Superior é dona-de-casa e não trabalha fora, mesmo tendo diploma universitário, já a outra mãe que cursou o Ensino Superior, mas não o completou e hoje trabalha como zeladora. Nota-se também que a maior parte das mães trabalha com serviços domésticos (isso sem contar aquelas que são apenas donas-de-casa): quatro são empregadas domésticas, uma é caseira, outra é babá, outra é diarista. Todos estes são trabalhos que as mulheres já costumam desempenhar em casa e que continuam a exercer fora, ou seja, não precisam freqüentar cursos específicos para trabalhar nestas profissões, usam apenas o conhecimento tácito que já possuem para fazer as tarefas domésticas.

O grupo também foi questionado sobre objetos e serviços que possuem em casa. A pergunta teve como objetivo saber o acesso que os estudantes têm aos

meios de comunicação de massa e às novas tecnologias da comunicação e informação em casa.

Todos os alunos possuem aparelhos de televisão e 19 possuem aparelhos de rádio em casa. No entanto, nenhum tem televisão por assinatura. Apenas quatro alunos têm computadores em casa, três deles com acesso à internet. No entanto, treze deles possuem aparelhos de DVD em casa, uma tecnologia relativamente nova no mercado. Apenas um ainda possui videocassete. Ninguém tem assinaturas de jornais ou de revistas em casa.

4.1.2 Diagnóstico da relação com os MCM

A partir de agora serão apresentados os dados das perguntas relacionadas aos momentos livres dos estudantes, sobre o que costumam fazer quando não estão na escola, se freqüentam cursos, sobre a relação com os meios de comunicação de massa e com as novas tecnologias da comunicação e informação. Os dados dos Grupos 1 e 2 serão apresentados separadamente.

Os estudantes foram questionados se freqüentam outros cursos (como aulas de informática e de redação) além da escola. No Grupo 1, seis fazem outros cursos fora do horário escolar. A maior parte dos estudantes freqüenta aulas de informática, o que demonstra uma preocupação em ter contato e aprender a lidar com o computador, que está a cada dia mais presente na vida da sociedade moderna. Dos alunos que fazem cursos, quatro freqüentam aulas de informática, um faz aulas de informática e curso técnico em administração e um estudante faz Cedaspy. Os outros quatro afirmaram que não freqüentam outros cursos.

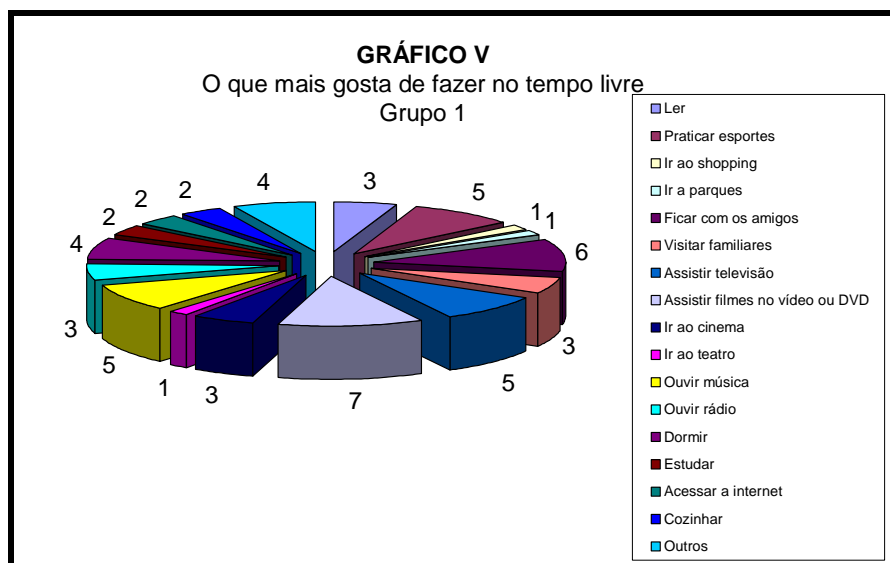
Já no Grupo 2 a situação é bem diferente, oito alunos não freqüentam cursos fora da escola. Dos dois que freqüentam, um faz aulas de inglês e de informática e o outro não especificou que curso faz.

Logo na seqüência os adolescentes foram questionados sobre o que gostam de fazer nas horas livres, quando não estão na escola. O objetivo da questão foi identificar a freqüência com que os meios de comunicação de massa aparecem como opções de lazer para estes estudantes. Havia dezesseis opções fechadas (ler, praticar esportes, ir ao shopping, ir a parques, ficar com os amigos, visitar familiares,

assistir televisão, assistir filmes no DVD ou videocassete, ir ao cinema, ir ao teatro, ouvir música, ouvir rádio, dormir, estudar, acessar a internet e cozinhar) e uma opção “outro” reservada para os estudantes colocarem outra(s) atividades que não apareciam na lista. Era possível escolher mais de uma opção. Não havia delimitação de respostas, cada aluno podia escolher quantas alternativas quisesse.

No Grupo 1, a opção mais assinalada foi “assistir a filmes no DVD ou videocassete”, marcada por sete alunos, o que já demonstra o grande interesse destes estudantes pela linguagem audiovisual. A opção “ficar com os amigos” foi marcada por seis estudantes. “Assistir a televisão” foi assinalada por cinco, assim como “praticar esportes” e “ouvir música”. “Ir ao cinema” foi alternativa escolhida por apenas três estudantes. A opção com maior número de votos pelo Grupo 1 foi “assistir a filmes no DVD ou no videocassete”, pode-se afirmar, preliminarmente, que poucos alunos disseram que gostam de ir ao cinema no tempo livre por que poucos têm condições (financeiras, de transporte etc) de ir ao cinema. Por outro lado, “ouvir rádio” também foi opção marcada por três alunos, embora, dezenove deles possuem rádio em casa. Neste caso a dificuldade de acesso não serve como justificativa.

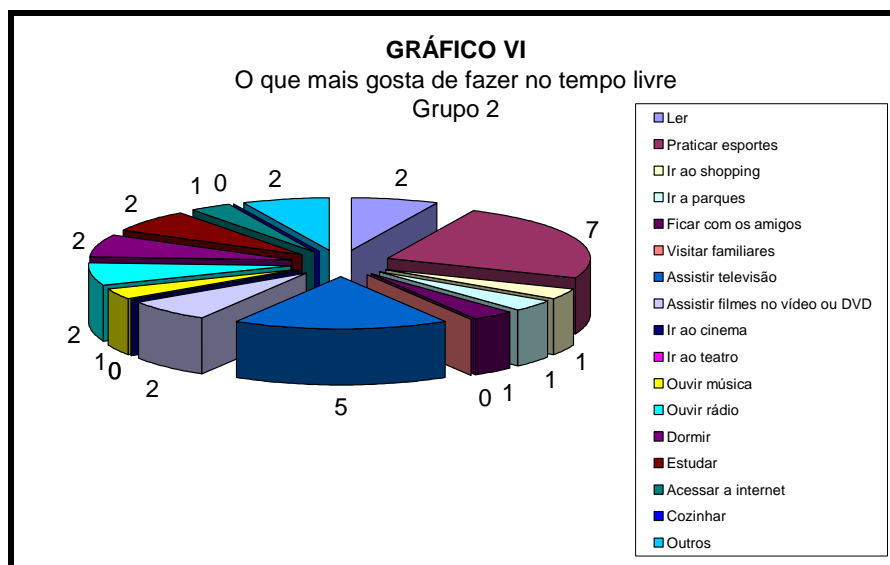
Apenas dois estudantes afirmam que gostam de acessar a internet nas horas livres. No Grupo 1, apenas dois possuem computadores em casa com acesso à rede. No entanto, estes adolescentes não escolheram “acessar a internet” como opção de lazer nas horas vagas. Os alunos que escolheram não possuem computadores em casa, porém, fazem aulas de informática e Cedaspy fora da escola. Além da escola, estes são os prováveis locais de acesso destes alunos a esta tecnologia. O Gráfico V ilustra as colocações feitas acima.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A opção “outros” foi escolhida por quatro alunos, um deles afirmou que gosta de desenhar, um disse que gosta de jogar vídeo game, outro que gosta de conversar “com quem sabe conversar” e um assinalou a opção, mas não especificou a atividade.

O Grupo 2 apresentou preferências diferentes. “Praticar esportes” foi a opção mais votada, assinalada por sete alunos. “Assistir a televisão”, no entanto, foi escolhida por cinco, indicando novamente uma identificação destes estudantes com a linguagem audiovisual. “Assistir a filmes no DVD ou videocassete” foi marcada por apenas dois alunos. Apenas um estudante escolheu a opção “acessar a internet” como uma atividade que gosta de fazer nas horas vagas. Cada uma das opções a seguir foi assinalada por dois alunos: “ouvir rádio”, “ler” e “estudar”. Nenhum estudante colocou “ir ao cinema” ou “ir ao teatro” como opção de lazer. As preferências do Grupo 2 são mostradas no Gráfico VI.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

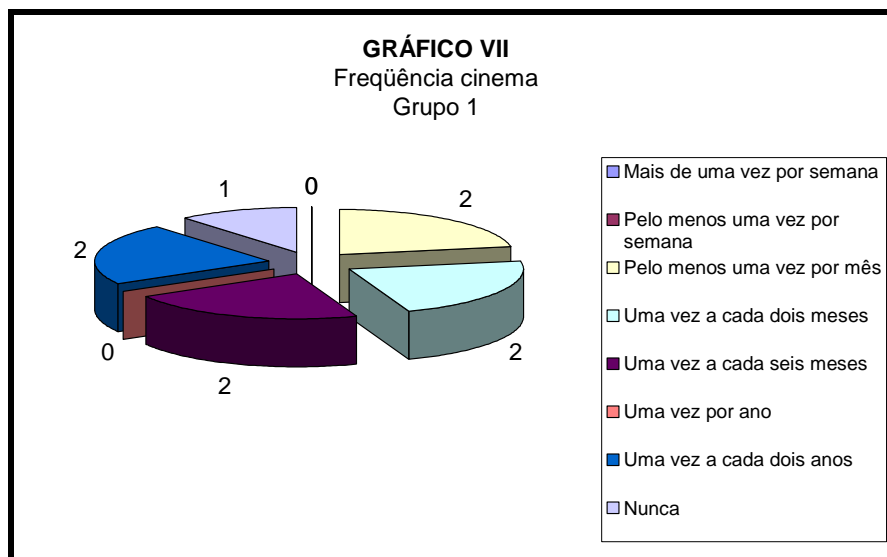
A opção “outros” foi escolhida por dois alunos, um deles afirmou que gosta de namorar nas horas vagas e o outro disse que gosta de arrumar bicicletas.

Depois, os estudantes foram questionados de maneira mais específica se gostam de ir ao cinema e ao teatro e com qual frequência costumam assistir filmes e espetáculos teatrais. Nesta questão os grupos 1 e 2 se comportaram quase da mesma forma. Tanto em um quanto no outro, oito dos estudantes afirmaram que sim, gostam de ir ao cinema, um disse que não gosta e um assinalou a opção “outro”. No espaço destinado à justificativa da alternativa “outro” um estudante do Grupo 1 afirmou que nunca foi ao cinema e um estudante do Grupo 2 afirmou que gosta “mais ou menos” de ir ao cinema.

Já quanto ao teatro os dois grupos apresentaram respostas diferentes. No Grupo 1, sete afirmaram que gostam, um disse que não gosta e um estudante assinalou a opção “outro”, justificando que gosta “mais ou menos” de ir ao teatro. No Grupo 2 o resultado foi bem diferente: cinco disseram não gostar e quatro disseram que gostam. Um estudante também assinalou a opção “outro” e afirmou que nunca foi ao teatro.

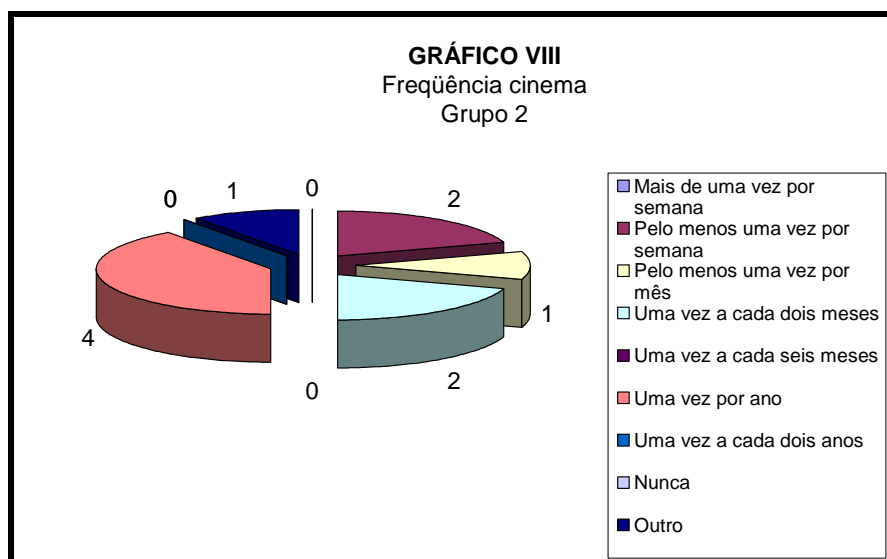
Além de responder se gostam de ir ao cinema e ao teatro, os estudantes responderam com que frequência entram em contato com estas mídias. O objetivo é saber se a frequência de contato corresponde com o gosto. Ou seja, se gostam de cinema, por exemplo, o normal seria que a frequência de acesso fosse grande. No entanto, nem sempre é assim, já que ir ao teatro e ao cinema pressupõe gasto de

dinheiro, deslocamento, tempo etc. O Gráfico VII mostra freqüência com que os estudantes do Grupo 1 dizem que vão ao cinema:



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O Gráfico VIII apresenta a freqüência de ida ao cinema do Grupo 2:

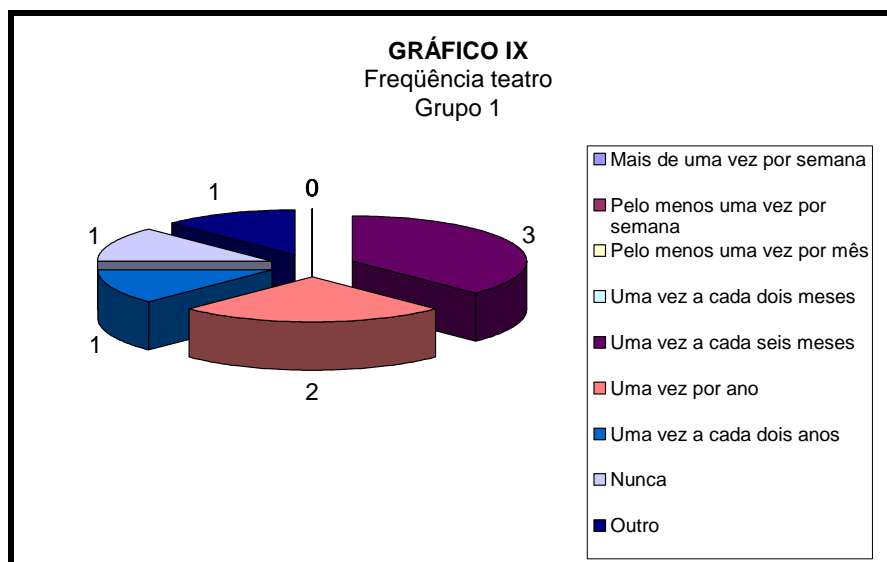


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No Grupo 1, dois afirmaram que vão ao cinema pelo menos uma vez por mês, dois uma vez a cada dois meses, dois a cada seis meses, dois a cada dois anos e um estudante afirmou que nunca foi ao cinema. Um adolescente não respondeu por ter dito na questão anterior que não gosta de cinema. Já no Grupo 2, quatro

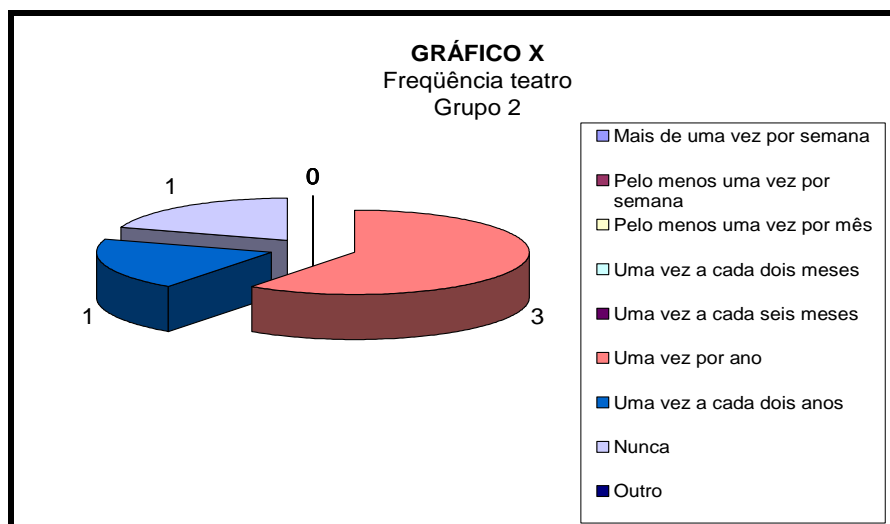
afirmaram que vão ao cinema uma vez por ano, dois disseram ir pelo menos uma vez por semana, dois a cada dois meses e um vai uma vez por mês e um estudante não respondeu à questão, pois afirmou anteriormente que não gosta de cinema.

O Gráfico IX mostra a freqüência com que os alunos do Grupo 1 afirmam que vão ao teatro:



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Três estudantes dizem que assistem espetáculos teatrais uma vez a cada seis meses, um deles uma vez por ano, dois a cada dois anos, um estudante nunca foi ao teatro e um estudante disse que só assiste peças teatrais quando há apresentações gratuitas na escola. Dois estudantes não responderam à questão, pois afirmaram anteriormente que não gostam de teatro. No Grupo 2, três estudantes vão uma vez por ano ao teatro, um assiste espetáculos de teatro apenas a cada dois anos e outro disse que nunca foi ao teatro. Cinco estudantes não responderam à questão por que disseram anteriormente que não gostam de ir ao teatro. O Gráfico X mostra a freqüência com que os estudantes do Grupo 2 afirmam que vão ao teatro.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

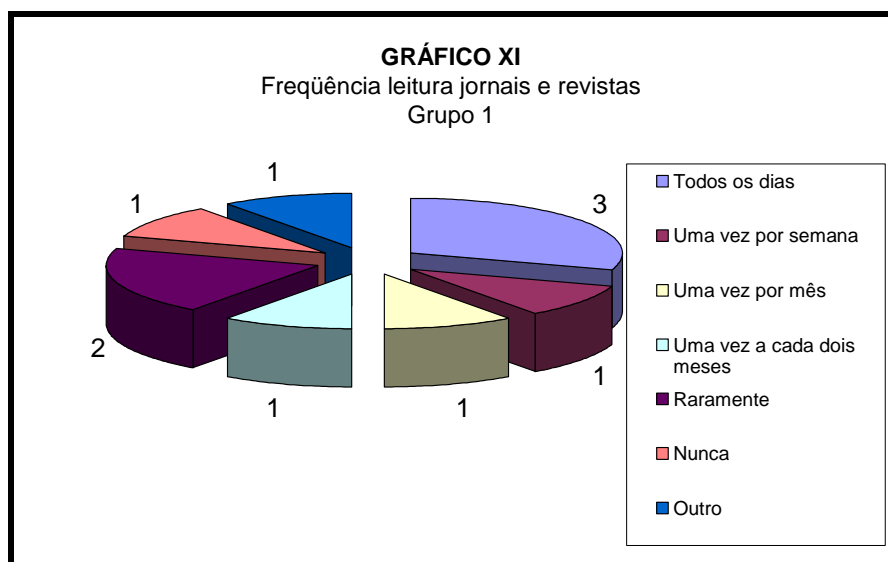
Em um universo de vinte alunos da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula, há um estudante que nunca teve oportunidade de ir ao cinema e outro que nunca assistiu a um espetáculo teatral. O mesmo adolescente que disse nunca ter ido ao cinema afirma que só assiste a peças de teatro quando há apresentações gratuitas na escola. Os dados são reflexos da realidade social destas pessoas, que muitas vezes não têm condições financeiras de sair de casa, gastar com transporte, alimentação e entradas de cinema e de teatro. A escola, em casos como este, se torna, muitas vezes, o único meio de acesso a este tipo de entretenimento cultural.

As opções de lazer destes estudantes são restritas, tanto por questões financeiras quanto por questões de falta de acesso. Em Almirante Tamandaré não há cinemas, teatros, bibliotecas. Perto da escola existe apenas uma quadra poli-esportiva. O parque que existe atrás da EEMLP poderia ser uma opção de lazer para os estudantes. Mas, segundo os próprios alunos¹¹, o local foi ocupado por usuários de drogas e traficantes, tornando-se perigoso. Desta forma, as opções de lazer se limitam à rua, à escola, aos bares e ao contato com os meios de comunicação.

Anteriormente os grupos foram questionados sobre bens, equipamentos e serviços que possuem em casa, entre eles a assinatura de jornais e revistas. Dos vinte alunos, nenhum afirmou ter assinaturas. Sabe-se, portanto, que em casa estes adolescentes dificilmente têm acesso à leitura de jornais e revistas, a não ser que a compra seja feita em bancas de revista, ou que o material seja emprestado de amigos, vizinhos ou até mesmo da biblioteca da escola. Como ter ou não

¹¹ Informação obtida por meio de conversas informais com os estudantes da EEMLP.

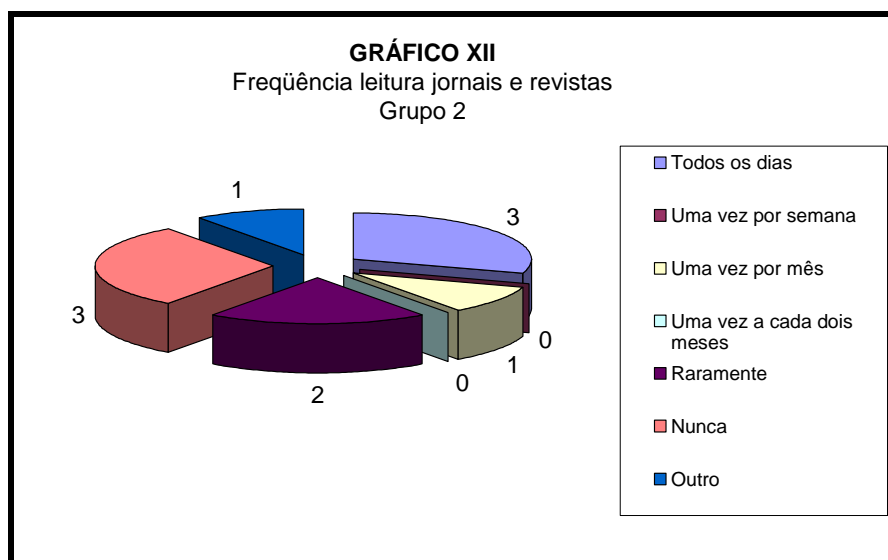
assinaturas de jornais e revistas não é determinante para a leitura destes meios de comunicação, os estudantes foram questionados com que frequência lêem jornais e revistas. O Gráfico XI mostra o resultado no Grupo 1.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No Grupo 1, três alunos lêem jornais e revistas todos os dias, dois raramente. Um estudante assinalou a opção “outro” e afirmou que lê jornais e revistas quando o pai traz para casa. Isto demonstra que há estudantes que gostam de fazer este tipo de leitura, mas nem sempre o fazem por não ter acesso a estes materiais.

O Gráfico XII mostra o resultado de leitura no Grupo 2.



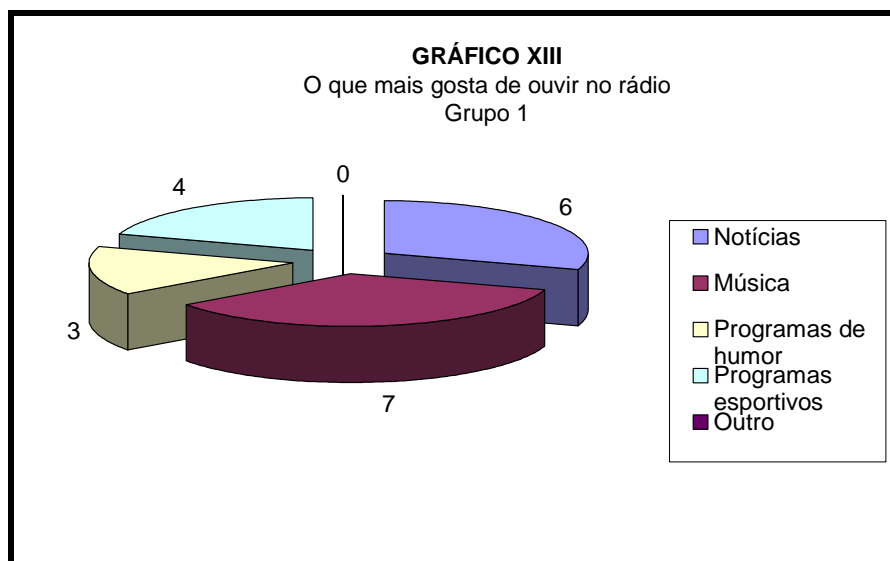
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No Grupo 2, três alunos lêem diariamente jornais e revistas. O mesmo número de estudantes que admitem nunca ler. Outros dois dizem ler raramente e um estudante afirmou que costuma ler uma vez por ano. Outro estudante assinalou a opção “outro”, esclarecendo que costuma ler várias vezes por semana, porém não todos os dias.

Dezenove estudantes afirmaram possuir aparelhos de rádio em casa. No Grupo 1, cinco alunos disseram que ouvem rádio “menos de uma hora” por dia, dois assinalaram a opção “de uma a sete horas” e dois afirmaram que ouvem rádio “mais de sete horas por dia”. Um estudante marcou a opção “outro” afirmando que ouve rádio enquanto limpa a casa para a mãe, não sabendo especificar exatamente quanto tempo esta atividade leva. No entanto, a resposta do estudante pode demonstrar que, neste caso, o rádio não desempenha apenas o papel de meio de comunicação de massa, mas também uma companhia, uma voz que o acompanha durante as atividades domésticas.

O Grupo 2 se comportou de maneira diferente. Seis disseram que ouvem rádio “de uma a três horas” por dia, dois marcaram a opção “mais de sete horas” e dois afirmaram ouvir “menos de uma hora”.

Além da frequência com que ouvem rádio os estudantes foram questionados sobre o que mais gostam de ouvir. Havia quatro opções fechadas (notícias, música, programas de humor, programas esportivos) e uma opção “outro”, com espaço para o estudante especificar. Era possível assinalar mais de uma opção. O Gráfico XIII mostra as respostas dos estudantes do Grupo 1.

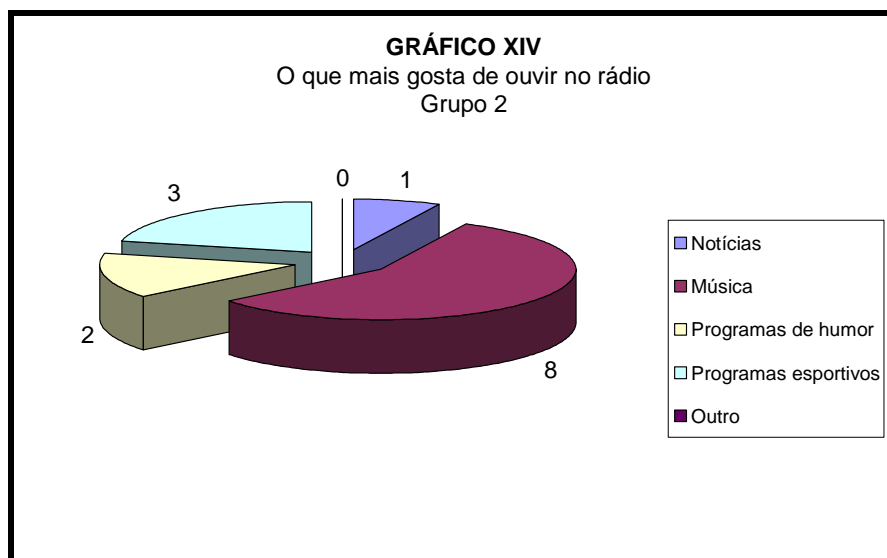


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

As opções “música” e “notícias” foram as mais assinaladas, escolhidas por sete e seis estudantes respectivamente. Os programas esportivos, muito comuns nas rádios brasileiras, foram assinalados por quatro estudantes. Os programas de humor, como o Pânico da Rádio Jovem Pan, estão se tornando produtos bastante freqüentes nas rádios. No entanto, apenas três estudantes assinalaram esta opção.

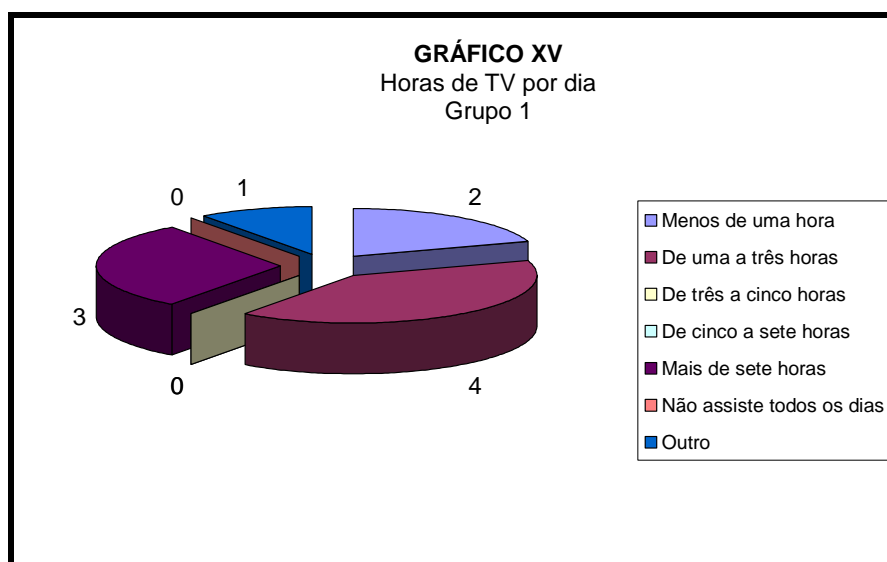
No Grupo 2, a opção “música” foi assinalada oito vezes. Os programas esportivos foram a segunda alternativa mais votada, marcada por três estudantes. Logo depois apareceram os programas humorísticos, escolhidos por dois alunos. As notícias foram escolhidas por apenas um estudante. Nota-se neste ponto mais uma diferença entre os dois grupos, justamente na escolha que fazem do que escutam. Enquanto no primeiro as notícias foram assinaladas seis vezes, no segundo o número caiu para apenas um.

O Gráfico XIV mostra as preferências no rádio dos estudantes do Grupo 2 por número de marcações de cada opção.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

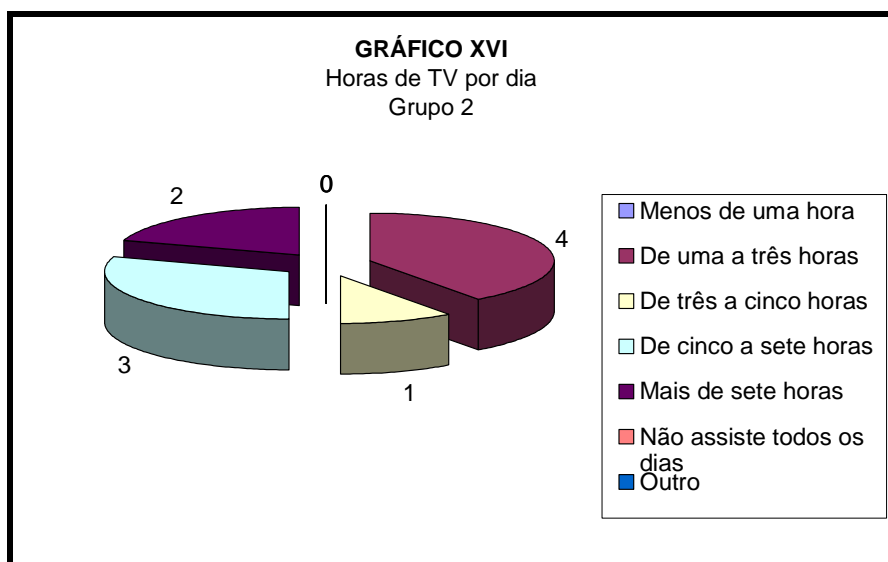
A televisão é o único aparelho que está presente em todas as casas do grupo estudado. Os estudantes foram questionados sobre o tempo que passam em contato com este meio. O Gráfico XV mostra as respostas do Grupo 1.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Quatro afirmaram que ficam de “uma a três horas” em contato com a telinha, três ficam “mais de sete horas” assistindo à televisão e dois assistem por “menos de uma hora”. Um estudante escolheu a opção “outro”, afirmando que assiste à televisão “quando dá para assistir”.

O Gráfico XVI mostra a quantidade de horas que os estudantes do Grupo 2 afirmam passar em contato com a televisão diariamente.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Em um segundo momento os estudantes foram questionados sobre o que mais gostam de assistir na televisão. Havia treze opções fechadas e uma opção “outro” com espaço para especificação do tipo de programa não listado. O aluno podia marcar quantas opções quisesse.

No Grupo 1, a alternativa “filmes” foi assinalada por oito estudantes, seguida por “seriados” marcada por sete alunos. As novelas, os desenhos animados, os documentários e os programas esportivos foram marcados seis vezes cada. Cinco estudantes assinalaram a opção “telejornais”. Os *reality shows* e os programas humorísticos foram marcados quatro vezes cada um. Os programas de música e os programas educativos foram assinalados três vezes cada. Os programas de auditório receberam apenas duas marcações e os programas femininos apenas uma. Nenhum estudante escolheu a opção “outro”.

No Grupo 2, a opção “filmes” também foi a preferida, assinalada por sete alunos, seguida por “novelas” e “seriados” marcados por cinco e quatro alunos respectivamente. Os desenhos animados, os programas de música, os programas esportivos e os programas humorísticos foram assinalados três vezes cada um. Os telejornais e os programas educativos receberam apenas duas marcações cada. Os

programas de auditório, os documentários e os reality shows foram assinalados apenas uma vez. Nenhum estudante escolheu a opção “outro”.

Além de responder quantas horas de televisão assistem por dia e assinalar qual tipo de programa mais gostam de assistir na televisão, os dois grupos foram questionados sobre como se sentem depois de assistir ao programa de televisão favorito. O objetivo da questão era ter indícios dos efeitos que o contato com este meio de comunicação pode causar nas pessoas. A questão era aberta, cabendo a cada estudante escrever a resposta.

No Grupo 1, a palavra satisfeito apareceu em duas respostas. Houve outras respostas positivas que demonstraram, inclusive, que alguns estudantes dizem sentir-se motivados a realizar outras atividades depois de assistir ao programa preferido na televisão: “alegre, de bem com a vida e com vontade de praticar esportes”. Outro estudante afirma que se sente bem depois de assistir ao programa favorito por conseguir prestar mais atenção no que é passado. Nas palavras do aluno: “muito bem, porque gosto dele e por eu gostar dele presto mais atenção”. Um aluno afirmou também que depois de assistir ao programa preferido sente vontade de ver mais e rever os melhores momentos do que passou.

Um estudante afirmou sentir-se triste depois do término do programa preferido. No entanto, disse que logo depois fica feliz por saber que outros programas serão transmitidos: “triste, mais (sic) alegre, por saber que depois desse programa será outro e outro sem deixar o meu favorito de lado”. A resposta mostra o quanto a grade de programação preparada pelos canais de televisão é capaz de prender a atenção do telespectador por horas seguidas. Os programas são “costurados” uns aos outros de forma a conquistar quem assiste não apenas durante a apresentação de determinada atração.

“Me sinto (sic) com sono porque é tarde e vou dormir”. A resposta deste estudante demonstra outra característica marcante da grade de programação da televisão. Os horários de exibição são calculados de forma a se adaptarem à rotina dos telespectadores e desta forma ditar, inclusive, seus hábitos. Há quem jante no horário do “Jornal Nacional” enquanto assiste às notícias e há quem durma apenas depois do término da exibição da novela das oito (que apesar do nome é exibida apenas depois das nove horas, protelando a hora de dormir dos telespectadores para mais tarde). A televisão neste caso serve como uma espécie de reguladora e disciplinadora social de horários e hábitos.

Uma aluna afirmou que após assistir aos telejornais sente-se informada sobre os acontecimentos do mundo e do país. Nas palavras dela: “após assistir os telejornais, me sinto informatizada (sic) por saber que estou sabendo o que está acontecendo no mundo e no estado onde eu moro”. Apesar de a televisão trazer para as telas apenas uma seleção da realidade e dos fatos que aconteceram durante o dia, esta telespectadora se sente informada, como se a TV fosse capaz de trazer e escolher tudo o que é necessário para informar as pessoas sobre os acontecimentos do dia. Outro estudante afirmou em sua resposta que fica “bem informado e satisfeito” após assistir o programa de televisão favorito. Ou seja, além de se sentir ciente de determinadas informações este telespectador se considera também satisfeito.

Um estudante afirma que depois de assistir ao programa favorito fica durante algum tempo pensando no que viu. “Meu programa favorito passa nos sábados e nos domingos. Fala sobre carros, sou apaixonado por carros. Desenho carros e leio sobre eles. Depois que eu assisto fico o tempo todo pensando nos carros que passou (sic)”.

“Leve, porque geralmente eu me divirto muito”. A resposta da estudante mostra outra função de determinados programas televisivos: o entretenimento. O objetivo destes programas é justamente divertir, distrair, entreter o telespectador que muitas vezes procura na televisão um momento de descanso do dia pesado de trabalho, de estudo e da realidade dura do cotidiano. A televisão cumpre um papel importante para milhares de pessoas que não têm condições de procurar outro tipo de atividade recreativa diária.

No Grupo 2, um estudante também afirmou apenas que se sente satisfeito depois de assistir ao programa favorito. Assim como no Grupo 1, um adolescente também afirmou sentir-se “com sono” depois da transmissão. As respostas com palavras positivas para definir a sensação pós-contato com a televisão também apareceram: “fico alegre e contente por assistir (sic) mais uma vez o programa”, “muito bem”, “eu me sinto muito legal de assistir (sic)”.

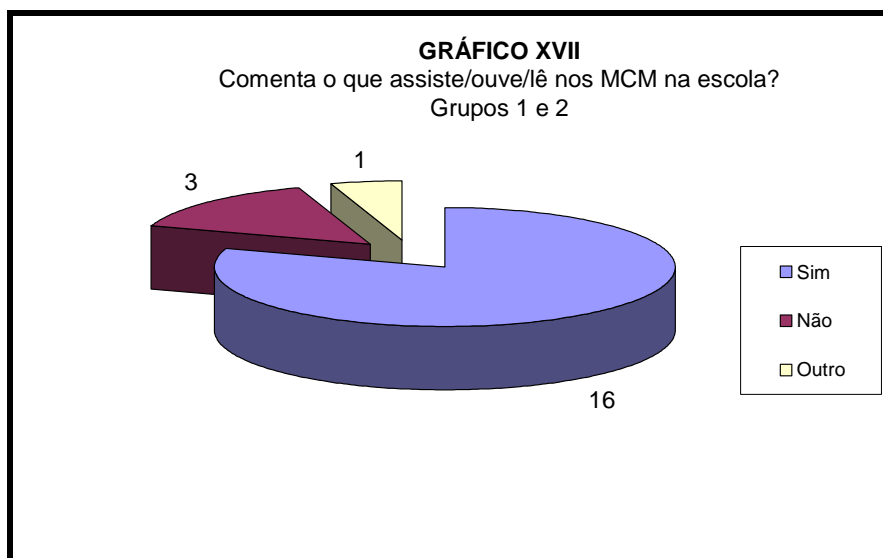
Houve respostas que demonstram a indiferença dos estudantes com os efeitos do programa preferido sobre eles. Um deles afirmou se sentir o mesmo após o contato com o programa, outro aluno disse se sentir “normal” e outro disse que se sente exatamente igual a antes de começar a assistir.

Uma das adolescentes respondeu que se sente “com vontade de tar (sic) lá dentro do programa”. A resposta demonstra outra característica da televisão: a identificação com quem assiste. As pessoas se sentem participantes dos acontecimentos mostrados, sonham viver as realidades inventadas, morar nas belas casas das novelas, viver as mesmas aventuras dos mocinhos dos filmes, usar as belas roupas das personagens e assim por diante.

Um adolescente escreveu que se sente “mais aliviado e animado” depois de assistir ao seu programa preferido. Pela resposta, pode-se subentender que antes de assistir, o adolescente sente-se angustiado de forma que depois do contato está aliviado e animado.

Finalmente, os estudantes foram questionados se costumam comentar na escola com colegas e/ou professores sobre aquilo que ouvem, vêem, lêem nos meios de comunicação de massa. O objetivo da pergunta foi saber se os conteúdos, as discussões, as informações, as perspectivas de mundo e de realidade mostradas/transmitidas/repassadas pelos MCM chegam até a escola por meio de conversas, observações ou comentários feitos pelos estudantes em seus grupos de amizade ou com professores, coordenadores e funcionários. Em outras palavras, os meios de comunicação de massa fazem parte da rotina destes estudantes, porém, a influência dos MCM ultrapassa os muros da escola?

As respostas dadas pelos dois grupos a esta questão mostram que os alunos comentam o que assistem nos MCM. No Grupo 1, todos os estudantes responderam afirmativamente: costumam comentar na escola os conteúdos que têm contato a partir dos MCM. No Grupo 2, seis estudantes também disseram sim e três afirmaram que não. Um adolescente assinalou a “opção” outro, afirmando que “às vezes comenta”. O Gráfico XVII mostra a somatória das respostas dos dois grupos à pergunta.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O resultado aponta que, de uma forma ou outra, os conteúdos e as mensagens dos meios de comunicação de massa não ficam restritos à sala das pessoas depois que elas ouvem rádio ou assistem televisão. As informações, as imagens, os sons, acompanham-nas por um tempo muito mais longo, ultrapassando os ambientes onde ocorre a recepção direta dos meios de comunicação, chegando assim aos mais diversos espaços sociais, entre eles a escola. A escola poderia ser um local para o trabalho e significação dos conteúdos midiáticos e da cultura de massa. No entanto, isso nem sempre acontece.

4.1.3 Considerações sobre a análise dos questionários

Os estudantes que responderam ao questionário fazem parte de uma classe social desfavorecida. A grande maioria das famílias sobrevive com renda mensal que varia de um a cinco salários mínimos.

Os pais, em geral, possuem escolaridade baixa. Apenas um pai e uma mãe têm diploma de Ensino Superior. Há ainda o caso de outra mãe com Ensino Superior incompleto. A maioria, onze pais e doze mães, freqüentou a escola até no máximo a oitava série, sendo que seis pais e cinco mães sequer passaram da quarta série. A

baixa escolaridade se reflete nas profissões desempenhadas por estas pessoas. Tanto os pais, quanto as mães cumprem atividades relacionadas ao uso da força física e não resultantes de preparo acadêmico.

Segundo Bourdieu (1999), a cultura passada dos pais para os filhos é o capital cultural. Pais com baixa instrução repassam, normalmente, este tipo de relacionamento distante com o espaço escolar para os filhos, que reproduzem o que receberam em casa. A afinidade destas pessoas com o capital cultural da sociedade (os museus, os teatros, os cinemas, as bibliotecas) se dará da mesma forma afastada. Os ambientes pelos quais as crianças circulam, ainda de acordo com o autor, são determinantes para seu êxito escolar e sua percepção da realidade (incluindo aí os MCM). Pais distantes da escola e da cultura social criam filhos também distantes.

Ao serem perguntados se gostam de ir ao cinema, a maioria dos estudantes respondeu que sim. Porém, a freqüência de acesso a este espaço é baixa, treze vão menos de duas vezes por mês. O teatro é um espaço que os estudantes do Grupo 1 demonstraram gostar mais do que os do Grupo 2. A freqüência a este espaço cultural é ainda menor, dez alunos vão uma vez por ano apenas, ou ainda menos. Há o caso de um estudante que nunca foi ao cinema e que apenas assistiu a peças teatrais apresentadas na escola; outro nunca assistiu a uma peça teatral em toda a vida. Este resultado pode demonstrar realmente o quanto a herança cultural repassada pelos pais tem conseqüência nas atitudes, nos gostos, nas escolhas dos filhos. Por outro lado, revela o quanto os espaços culturais estão longe da realidade de grande parte da população.

As famílias são numerosas. A maior parte delas (11) têm três filhos e há dois casos de grupos familiares com mais de seis crianças. Ainda segundo Bourdieu, as características demográficas do grupo familiar são determinantes na relação das crianças com o espaço escolar e com os MCM.

Barbero (1997) corrobora com este pensamento e afirma que as chamadas mediações são essenciais na compreensão da relação dos sujeitos enquanto receptores dos MCM. Portanto, o perfil sócio-econômico das famílias, o local em que estas pessoas vivem, as opções de lazer que têm ao seu alcance, o que gostam de fazer no tempo livre, os grupos aos quais pertencem são essenciais nesta compreensão.

Todos os estudantes consultados residem em Almirante Tamandaré, município pobre da RMC, conforme descrito anteriormente. Além dos problemas de falta de estrutura, há falta de opções de lazer para os jovens. Os MCM tornam-se, portanto, as opções quase exclusivas de atividades no tempo livre destas pessoas. Pode-se dizer que consequência disso é a quantidade de equipamentos de tecnologias da comunicação existentes nas casas, mesmo com a renda baixa. Todos têm televisão, dezenove possuem rádio, treze têm aparelhos de DVD.

No entanto, mesmo com as tecnologias em casa, ninguém possui televisão por assinatura. O contato com a linguagem audiovisual fica praticamente restrito aos conteúdos da televisão aberta e aos DVDs comprados ou alugados. Por outro lado, nenhum dos estudantes tem em casa assinatura de jornais ou revistas, talvez uma consequência do capital cultural e da baixa escolarização dos pais ou do custo destes serviços. Porém, mesmo sem ter estes bens, seis alunos afirmam que lêem jornais e revistas diariamente. A escola, neste caso, serve como ponto de acesso à leitura de revistas que as crianças e os adolescentes não encontram em casa, uma vez que a biblioteca da escola conta com um grande acervo deste tipo de material.

Quando questionados sobre o que gostam de fazer no tempo livre, atividades como “assistir a filmes no DVD ou videocassete” e “assistir televisão”, ficam na preferência dos estudantes juntamente com “ficar com os amigos”, “praticar esportes” e “ouvir música”. As respostas denotam o quanto a televisão e a linguagem audiovisual fazem parte da vida e do lazer destes alunos. No entanto, nem todos foram e são preparados para o contato com esta tecnologia.

Os estudantes ficam em contato direto com MCM como rádio e televisão. A televisão é companhia de dezessete dos respondentes entre uma a mais de sete horas por dia. É um tempo diário de relação com a linguagem audiovisual. As novelas, os filmes e os seriados foram as opções mais assinaladas como programas/gêneros favoritos dos estudantes.

O questionário proporcionou descobrir pelo menos uma grande diferença entre os estudantes dos Grupos 1 e 2. No caso dos integrantes do Grupo 1, seis dos dez respondentes fazem cursos fora do horário escolar. No Grupo 2, este número cai para apenas dois. Esta atitude diferente frente às atividades fora da escola pode ter sido determinante para a entrada de alguns no projeto Luz, Câmera... Paz! Na escola.

Outro dado importante é com relação à chegada dos conteúdos dos MCM no ambiente escolar. Dos estudantes que responderam, dezesseis afirmaram que comentam na escola sobre aquilo que assistem, ouvem, lêem nos veículos de comunicação, o que aponta para uma realidade: de uma forma ou de outra os conteúdos midiáticos fazem parte da vida deles e transcendem os espaços de recepção direta e chegam até a escola.

Desta forma, reafirma-se a importância dos estudos de Educomunicação, uma vez que para Canclini (apud SOARES, 1999, p. 52), as pessoas buscam e recebem na comunicação elementos para construir representações e darem sentido para a própria realidade. A Educomunicação torna-se importante, já que é responsável por criar mecanismos para que as pessoas compreendam e confirmem significado aos produtos da cultura de massa e, por outro lado, dar oportunidade de apropriação das linguagens próprias destes meios de comunicação, como é o caso da linguagem audiovisual. Esta apropriação pode servir como ponto de partida para a compreensão e conseqüente transformação social por parte dos sujeitos.

4.2 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS EM PROFUNDIDADE

Os dados da análise das entrevistas serão apresentados de acordo com os grupos de assuntos do tópico guia das entrevistas (ver apêndices b, c e d). Os elementos foram sistematizados em categorias: a comunidade, os sujeitos, a violência, a relação com os meios de comunicação de massa e o projeto Luz, Câmera...Paz! Na escola.

O objetivo do instrumento foi encontrar elementos da relação dos sujeitos pesquisados com os meios de comunicação, com a realidade em que vivem (sua comunidade, os problemas e as vantagens do bairro) e perceber possíveis diferenças entre as percepções destes elementos pelos integrantes dos Grupos 1 e 2.

Foram entrevistados cinco estudantes de cada um dos grupos pesquisados. A mostra contou também com a participação da diretora da escola, Miriã Kaule de Lima, a vice-diretora, Rosângela de Almeida Pereira, e de um representante da Ciranda, Flávio Augusto Santana. Os últimos foram incluídos por terem contato

direto com os grupos estudados e serem capazes de avaliar os elementos buscados pelo instrumento, conforme descrito no item 3.3.

As entrevistas dos estudantes seguem a nomenclatura descrita no Quadro II:

Quadro II – Nomenclatura das entrevistas

Entrevistas	Nomenclatura	
	Grupo 1	Grupo 2
Entrevista 1	E 1 – 1	E 1 – 2
Entrevista 2	E 2 – 1	E 2 – 2
Entrevista 3	E 3 – 1	E 3 – 2
Entrevista 4	E 4 – 1	E 4 – 2
Entrevista 5	E 5 – 1	E 5 – 2

Fonte: elaborada pela autora

4.2.1 O parque, a escola, a quadra e a pedra: a comunidade

A Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula, conforme descrito pela diretora Miriã de Lima, está situada no meio de três invasões. São vilas pobres, há muitos barracos, ruas sem asfalto, sem saneamento básico. Ao ser questionado sobre o que falta no bairro, o estudante da E 1 -1 faz até uma brincadeira: “falta? Além de tudo? Ah, tem aquelas coisas mais básicas que é saneamento básico, asfalto, falta opções de lazer, falta, que nem eu falei, ADSL¹². A gente está isolado, assim na verdade”. O rapaz sente a comunidade enquanto um espaço diferente dos outros, já que lá falta tudo, desde os serviços mais básicos, até a ligação com o mundo por meio da rede mundial de computadores.

O aluno da E 4 – 1 reafirma a percepção: “falta policiamento, falta segurança, saneamento básico também. [...] Não tem um encanamento de esgoto, mas eu não sei para onde vai depois. Não tem nenhuma rede de coleta, daí”. A estudante E 2 – 1 comenta a falta de espaços recreativos para os jovens. “Eu acho que deveria ter áreas, espaços, uma coisa que eu acho muito legal, tem só no centro (de Almirante

¹² Internet banda larga.

Tamandaré), uma praça de skate, onde os adolescentes podem ir, freqüentar. [...] Eu como adolescente gosto de ter um lugar em que eu posso me reunir com os meus amigos, ir na Lan House. Só que no que depender da prefeitura, no que depender do poder público, acho que deveriam fazer centros educativos”.

Os integrantes do Grupo 2, também notam o que não há na comunidade. O aluno da E 1 – 2 enumera a falta de saneamento básico, a falta de cuidado com os terrenos baldios e a falta de asfalto como os problemas que incomodam a população. Para o estudante E 3 – 1, a falta de respeito dos policiais com os moradores é preocupante, “tem a polícia que você não pode nem falar nada, nem olhar nada, pode ser o que for ela já chega e enquadra, começa a bater, um monte de coisa”.

Ao serem questionados sobre o que há de ruim no bairro, a violência e a falta de opções de diversão são citadas constantemente. A adolescente da E 2 – 1 descreve da seguinte forma a relação entre a falta de ocupação e a violência: “E você vê muito bar, esses negócios. Perto da minha casa tem dois bares e a noite acontece assim, ah... às vezes durante a madrugada você vê usuário de droga, adolescente geralmente. [...] Ali, então, não tem muita Lan House, então é uma coisa que ocupa. A única Lan House¹³ que tem, tem quatro computadores, mas você vê que a Lan House o dia inteiro tem movimento”. Ela continua a explanação, colocando que a internet também tem coisas ruins. Porém, tem a vantagem de ser uma distração e ainda colocar as pessoas em contato com as outras. Em outras palavras, o bar torna-se uma das únicas opções de lazer, já que não há muitas alternativas, como Lan Houses. O ambiente do bar faz com que os jovens se envolvam com bebidas, brigas e drogas.

Logo atrás do terreno da escola fica o Parque Ambiental. O espaço foi abandonado pelas autoridades, que deixaram de cuidar, limpar e dar segurança para as pessoas. O resultado foi o abandono por parte dos antigos freqüentadores. Criminosos, usuários e traficantes de drogas passaram a ocupar o espaço antes destinado ao lazer da população.

O parque aparece nas respostas de alunos como o espaço que representa a escalada da violência no bairro e, principalmente, o abandono das autoridades a que toda a população da região está submetida. Um espaço que antes era belo e usado

¹³ Estabelecimentos onde há computadores e cobra-se pelo acesso à internet.

por todos é agora o símbolo da criminalidade. A entrevistada E2 – 1 ao ser questionada sobre o que há de ruim no bairro diz: “eu acho que uma coisa assim que na verdade seria bom, mas na verdade atualmente é ruim seria o parque. O Parque Ambiental, exatamente”. Na seqüência ela explica como a negligência com o ambiente público, tanto por parte da comunidade, quanto por parte dos governantes, levou algo bom a se tornar a representação do medo para os estudantes. “[...] Aquela área há alguns anos atrás (sic), quando eu ainda era uma criança, era um lugar que você via um encontro de famílias, sabe? Onde você fazia um domingo diferente. Porque é bonito ali, é gramado, sabe? Os primeiros escorregadores e os chalés que tinham churrasqueira era (sic) tudo arrumado, então iam as famílias e até corriam para chegar mais cedo e fazer um almoço diferente. [...] E o vandalismo, o quê que aconteceu? Por descuido da prefeitura, o vandalismo entra e é óbvio que vai entrar. [...] E com o parque foi acontecendo mais ou menos isso, foi perdendo o valor que ele tinha para muitas famílias, tanto que hoje você não vê nenhuma criança brincando ali. [...] Quem usa? Os adolescente (sic) usuários de drogas”.

A diretora da escola aponta o problema do parque, que deveria ser um local de lazer para a comunidade. “[...] O bairro não traz nada para eles (os alunos da escola). Pelo contrário, só mostra coisa que... tem um parque abandonado, quebrado, depredado, virado. Claro que é uma parcela da comunidade que faz isso mesmo, que quebra as coisas e não tem nenhum cuidado”.

A vice-diretora aborda o problema ao ser questionada sobre o bairro da escola. “[...] Veja o nosso colégio, o parque fica atrás do colégio. [...] E não tem quem cuide do parque, porque ali fica um monte de pessoas que não estudam no colégio e ficam ali, entende? É droga, é tudo. Então está faltando segurança”. O ambiente representa, naquela comunidade, a falta de segurança, o abandono, o crime, o tráfico de drogas e o medo. O medo das pessoas de freqüentarem os locais públicos, o medo das professoras, pais e colegas de perderem seus alunos, filhos e amigos para as drogas.

No Grupo 2, um dos alunos (E 3 – 2) comenta que faltam parques no bairro, pois “parque não tem nenhum”. Para ele, o espaço que fica logo atrás da escola não é considerado um parque, pois parque é um local que pode ser freqüentado e que pode servir como opção de lazer. Este não é o caso.

O bairro é avaliado pelos estudantes como um local violento, sem opções de lazer. É o que aponta a vice-diretora. “[...] Não tem também muita opção de lazer

aqui na região, não tem muito. Eles quase não têm quadra de esporte, agora que fizeram uma ali em cima. Mas, não tem muita opção do que eles fazerem. Então a gente percebe também que quando tem feriado eles falam 'ah, feriado', eles gostam de ficar no colégio”.

No entanto, há ambientes que servem como oásis para os problemas da comunidade. É o caso da escola, por exemplo. Durante as entrevistas, mesmo sem serem diretamente perguntados sobre isso, os estudantes falaram o quanto a escola é importante para eles e para o bairro. O E1 – 1 afirmou o seguinte ao ser perguntado sobre o que havia de bom na comunidade: “de bom? Acho que só meus amigos mesmo, as pessoas que eu conheço. Ah, a escola, a escola é bom, é legal aqui”.

Ao ser questionada, a diretora descreve o sentimento de pertencimento dos alunos: “eles têm carinho pela escola. Eles vêem diferença entre a escola deles e outras escolas. [...] Olha, representa muito na vida deles. A escola é uma continuidade da casa deles. Eu sinto que a maioria sente isso, sabe? Então, o carinho que eles têm pela escola, as atividades que eles têm aqui, as atividades... eles ficam o dia inteiro aqui”. O educador da Ciranda também fala deste sentimento: “são alunos que, talvez sejam o diferencial da escola, eles parecem ter um envolvimento com a escola, um sentimento de pertença, no geral, maior do que nas outras escolas”.

A escola é para a comunidade mais do que um ambiente de conhecimento, é um local de lazer nos contra-turnos. Graças ao trabalho voluntário dos professores, os alunos que querem podem continuar na escola depois das aulas fazendo atividades. Eles ficam por lá de “sete a oito horas se deixar”, segundo a diretora. A vice-diretora enumera as opções, “tem o projeto de dança. O projeto do coral vem desde o colégio antigo lá, né? A gente começou e esse projeto foi se estendendo, e a fanfarra também [...]”. Além desses há também o teatro e o segundo tempo (projeto de esportes). A escola passou a suprir uma necessidade dos alunos, tanto de desempenhar atividades que gostam, quanto para terem ocupação depois que as aulas acabam.

Afirmações que encontram respaldo nas falas dos alunos. A estudante da E 2 – 1 descreve as atividades dela na escola: “quando tem projetos da escola eu tento me envolver ao máximo. A última vez, o último projeto que eu participei foi da feira de ciências que daí a gente apresentou o corpo humano. Então, daí eu estou

sempre entrosada com os projetos do colégio. De primeiro eu vinha como ajuda voluntária, de ajudar a escola. Só que daí agora estou fazendo curso de computação e tudo, não está sobrando muito tempo. Daí eu parei". O depoimento exhibe o interesse dos próprios alunos em participar e em ajudar a escola. Denota também o quanto este espaço é importante para os jovens da região, que ali encontram ocupação e atividades.

Outro ambiente que serve como oásis na comunidade é a quadra de esportes. O espaço também foi citado pelos alunos como um local bom da região, principalmente por proporcionar lazer aos adolescentes. O aluno da E 3 – 2 afirma o seguinte ao ser questionado sobre o que há de bom no bairro: "Ah, tem muitas coisas boas, tem a cancha (a quadra), tem os parquinhos (para crianças), e um monte de coisas assim". O problema é que está distante de quem mora nos arredores do colégio. O estudante da E 2 – 2 se queixa da falta de uma cancha mais próxima, "[...] o prefeito fez uma, só que em cima. Daí eu tenho que andar muito para poder ir (meia hora)". Ao ser questionado se freqüentaria mais vezes uma quadra próxima, ele disse: "com certeza".

Para a aluna da E 2 – 1, a culpa da quadra estar no local impróprio é dos adolescentes que não são capazes de reivindicar os próprios direitos. "A quadra, graças a Deus, ali está sendo usada, mas poderia ter um acesso melhor. Sei lá, na metade entre o Graziela e o Ipê (bairros de Almirante Tamandaré) e assim todos da região ficariam usando, sabe? E os adolescentes daqui, na verdade, é o individualismo, sabe? Eu acho. Ele só luta pela causa dele e não pela causa dos outros".

O estudante da E 1 – 2 fala que perto da casa dele há um terreno baldio que incomoda os moradores. Ele já pensou em uma solução: "ah, uma quadra de esportes. É, uma quadra de esportes seria bom".

Por outro lado, a quadra - que é um espaço de lazer de quem vive na região - já está sofrendo com a violência do bairro. "Fizeram uma quadra esses tempos atrás, aí. [...] Roubaram tudo que podia, nem cesta de basquete, os piás que jogavam basquete lá, que era coberto e tal, não têm onde jogar porque roubaram", conta a diretora.

Mesmo com os problemas, os entrevistados percebem vantagens no bairro. As pessoas, os amigos, são citados como pontos positivos. Por ser uma comunidade em que todos se conhecem, a proximidade é maior. É o que explica o E

1 – 1 ao apontar as diferenças entre o bairro e o centro de Curitiba. “A única diferença são as relações pessoais, assim, no centro as relações são mais impessoais, as pessoas não se cumprimentam. Você não conhece ninguém”. O estudante E 3 -1 também acha que as pessoas são algo bom da comunidade, mesmo aquelas menos simpáticas, como comprova o trecho a seguir: “o que tem de bom? Hum, quase nada. Pra falar a verdade, quase nada. Quer ver, algumas coisas assim, como... ah! As pessoas que passam. Têm pessoas que são legais e tem outras que não são, que são bem fechadonas, de cara fechada”.

Já a E 2 – 1 lembra de outros elementos: “o que tem de bom é rua do comércio, tem a quadra poli - esportiva, que foi construída que os adolescentes, principalmente os meninos usam bastante e que é uma coisa boa”.

Ao serem requisitados para comparar o bairro em que moram com o centro de Almirante Tamandaré e o centro de Curitiba, os adolescentes apontam os problemas de Curitiba e não percebem tantas vantagens na capital. Para E 1 – 1, “a única diferença é aquilo que eu falei, sabe, eles têm saneamento básico, tem asfalto, eles têm. Mas no mais é a mesma coisa, sabe?”. O vandalismo, os assaltos são problemas que os estudantes também notam em Curitiba. “Uma coisa que os dois têm em comum (o centro de Curitiba e o centro de Almirante Tamandaré) é aquela praça, conhecida como Praça dos Pelados, ali perto do Mueller, e uma coisa que os dois têm em comum que foi a pichação e o vandalismo entrou ali [...]. Eu já vi vários adolescentes usando drogas ali, e também tem aquela onde de você roubar, de ser roubado na verdade”, descreve E 2 – 1.

Outra diferença lembrada por eles foi o “agito”. O centro de Curitiba é sinônimo de muito movimento, já Almirante Tamandaré, “quase não tem movimento. Poucas pessoas passando na rua porque na maioria das vezes fica dentro de casa. Lá no centro (de Curitiba) também tem gente assim, sei lá ‘mindingo’ (sic). Aqui não. Lá tem violência. Aqui também tem, só que não acontece tanta violência”, compara E 3 – 1. Pelo discurso do rapaz, nota-se que a violência é sempre distante, está em outro lugar. Almirante Tamandaré é uma cidade violenta, mas para quem mora lá, outros lugares são considerados piores.

O E 4 -1 considera o bairro em que vive melhor. “Por causa que o centro de Curitiba é muito cheio de carro, de poluição, tudo, e aqui não”. Na comunidade há muitas áreas verdes.

Por outro lado, há quem sonhe em se mudar por gostar da estrutura de Curitiba. “Nossa, tudo! Casa, asfalto, quadra, tudo! Em geral, tudo”, comenta E 1 – 2. Outro integrante do Grupo 2 (E 3 - 2) enumera vantagens para Curitiba: “ah, lá tem muitos shoppings, aqui não tem nada. Tem aquelas banquinhas que aqui quase não tem. Tem muitas coisas lá que aqui não tem. Lojas de roupa aqui não tem. É difícil”. Opinião que E 2 – 2 corrobora. Para ele o centro de Curitiba é melhor por ter prédios, asfalto e um comércio farto. Resume dando notas para as cidades: “Almirante Tamandaré, zero. Curitiba, dez”. Observa-se que os estudantes deste grupo encontraram menos vantagens no local em que vivem e tendem a idealizar a capital, imaginando-a como o ambiente em que há muitas oportunidades.

Há uma paisagem em Almirante Tamandaré que foi citada por dois entrevistados: a pedra. O local é, para estes estudantes, a representação daquilo que eles esperam do futuro, a resolução dos problemas que apontaram anteriormente. Representa o que há de bom no local em que vivem. A estudante da E 2 -1 falou bastante sobre a paisagem ao ser perguntada se achava a região que vive violenta: “Quando eu vou para o centro, tem uma paisagem que eu amo no centro, pra mim aquilo se resume no que deveria ser a paz, sabe? Acho que paz é isso, sabe? Quando eu vou pro centro, uma coisa que eu sempre falo pros meus amigos, que é o morro, umas rochas, não sei se você viu? Quando você vai para o centro, você pega o ônibus, você vê aquelas rochas lindas [...]”. A paisagem descrita pela menina são pedras em que está escrita a palavra paz, no caminho para o centro de Almirante Tamandaré. A menina justifica o motivo de gostar do lugar. “[...] Ela transmite, na verdade, sabe, é uma imagem que você não vê, é uma imagem de tranqüilidade, sabe? [...] Lá é tudo perfeito. Você vê aquela coisa linda e você, pelo menos, eu quando vejo aquilo eu idealizo um mundo melhor, sabe, de realização”.

Em um ambiente contraditório, descrito algumas vezes como violento e amedrontador, outras vezes como tranqüilo, monótono e chato, a pedra simboliza que tudo pode melhorar e que há coisas boas e belas na cidade. “[...] Todo mundo diz que Tamandaré é violento. [...] Bem, dizem que todo mundo morre aqui, mas Tamandaré tem muitas belezas que eles não conhecem aqui como a visão, não sei se você conseguiu ver, as duas rochas que têm lá no centro de Tamandaré. Bonito, está escrito paz lá em cima. Tem muito verde aqui. Eu sou totalmente contra essas pessoas que dizem que aqui só tem violência”, afirma E 5 – 1.

4.2.2 A família, os amigos, os gostos: os sujeitos

A Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula existe há quatro anos. Está igual ao dia em que foi inaugurada. As paredes não são pichadas, a grama está verde. Há flores nos canteiros. As carteiras não são riscadas, muito menos os banheiros. Uma escola pública diferente. Os alunos respeitam a escola. Que alunos são estes? Que pessoas são estas? O objetivo desta categoria de análise é apresentar quem são os estudantes da escola, o que eles gostam de fazer, o que não gostam, quais são suas rotinas, seus sonhos, seus desejos.

“Eles são alunos carentes, assim, mas carentes de tudo. [...] O problema social que aqui é muito grande. [...] Mas acho que apesar de toda a violência que eles vivem lá fora, aqui dentro eles são carinhosos com a gente. [...] Eu acho que eles ainda têm sede de saber. Sede de procurar ter as coisas, de melhorar e ser diferente, né, com relação aos que estão lá fora”. Esta é a descrição que a diretora Miriã faz dos alunos da escola. Crianças carentes de afeto, de dinheiro, de orientação. Crianças que encontram na escola a oportunidade de melhorarem e são gratas à escola por isso. “Eles se sentem valorizados quando você chama eles pelo nome, chama pelo nome”.

“[...] Eu percebo que aqui eles participam mais das atividades, eles gostam de vir para o colégio, eles gostam de participar. E tudo o que você pede, eles ajudam. Estão sempre tentando ajudar em algum projeto. Eles gostam de ficar fora de casa”. Esta foi a resposta dada pela vice-diretora ao ser questionada sobre como percebia os alunos da escola.

A falta de opções de lazer no bairro os leva a ficar mais tempo na escola. Como lá encontram um ambiente agradável, professores preocupados em criar atividades extra-curriculares, passam a gostar da escola. E ajudam sempre que podem.

A descrição da rotina dos estudantes revela a falta de opções do bairro. Os adolescentes ficam restritos à escola e às casa dos colegas. “Além de levantar e ir para o colégio eu volto para casa. Tem dia que tem curso, que tem dia que venho para o colégio fazer atividade extra-curricular. Daí o resto eu fico em casa”. Esta é a rotina de E 4 – 1, restrita à escola, ao curso e às horas que passa em casa. O

estudante E 1 – 1 tem um cotidiano um pouco diferente, pois agora ele trabalha na Ciranda. “[...] Eu acordo, de manhã eu tomo café, aí eu me arrumo, vou para a Ciranda, trabalho, volto, na hora que eu volto já desço direto para a escola. Chego da escola, em casa, tomo banho, jogo vídeo game e vou dormir. Daí a mesma coisa a semana inteira. Só no final de semana que eu saio de vez em quando para ir num bar, vou ouvir música na casa dos amigos”. A descrição envolve apenas cinco ambientes: trabalho, escola, casa, casa de amigos e o bar.

Muitas vezes os ambientes freqüentados se reduzem à quadra, à escola e à casa do estudante e dos amigos. É o caso de E 2 – 2. “Primeiro vir para o colégio, antes de tudo. Geralmente a gente joga basquete depois do colégio. Aí vou para casa e lá eu fico. De tarde eu não saio muito. Então, a noite eu fico em casa também, na maioria das vezes até saio, vou para a casa dos meus amigos, a gente conversa bastante, mas não muito tempo. Eu vou dormir cedo [...]”.

A rotina casa - escola – casa – curso - casa de amigos - trabalho se repete nas respostas. E 3 – 2 anda de bicicleta pelo bairro e joga futebol na quadra. Nada além disso. E 1 – 2 acrescenta na descrição o contato com os MCM. “De manhã assim quase não dá tempo para nada, mais para se arrumar para vir para a escola. Daí chego em casa assim, só almoço e tal. Daí vou trabalhar. Aí é mais a noite assim que dá para assistir televisão um pouco.

A família também toma tempo de alguns alunos. É o caso de E 3 – 2, que diz: “não faço quase nada. Eu ajudo a minha avó. Daí o que eu faço”. E 3 – 1 conta que passa o dia em função dos irmãos e da mãe. “Eu saio 7:20 para vir para a escola, daí meio dia eu saio daqui e vou para casa. Eu tenho que fazer o almoço para os meus irmãos. Daí lá eu tenho que limpar a casa. Daí 16:30 eu tenho que descer no colégio e pegar meus irmãos na escola. Daí dou café para eles, a janta e fico deitado até a minha mãe chegar do trailer que a gente tem lá em Colombo”. Para ajudar os pais uma irmã do estudante já largou os estudos. “[...] A minha irmã, a maior parte do tempo dela ela fica lá no trailer em Colombo. Até parou de estudar para ajudar minha mãe lá”. A colocação do menino mostra a dificuldade que algumas famílias têm para sobreviver, tanto que alguns filhos deixam a escola para ajudar no sustento da casa.

Os estudantes da escola, assim como fazem os adolescentes, dividem-se em grupos. Há, segundo a diretora, o grupo dos que gostam de soltar balão, “a gente vive falando ‘é proibido, o dia que pegarem vocês, vão prender vocês! Não pode!’”.

Há o grupo dos que gostam de fazer grafiti, os ligados com determinado tipo de música, com a dança, o pessoal do coral, da fanfarra. Para Miriã, eles se dividem mais de acordo com os gostos artísticos. “Eles gostam bastante de música aqui na escola. Música e desenho”.

A diversão de muitos alunos está relacionada com a prática de esportes e com a companhia dos amigos. “[...] Jogar basquete, depois jogar mais basquete, daí assistir filmes. Eu gosto de assistir filmes assim, sabe?”, conta o estudante E 2 – 2.

Mas há quem se interesse por outras atividades. “De vez em quando eu vou no cinema, gosto muito de ouvir música, na casa dos amigos. Jogo bastante vídeo-game [...] Estou aprendendo a tocar guitarra agora, então tenho treinado bastante”, enumera E 1 – 1. E 4 – 1 gosta de ler, assistir televisão e de vez em quando de sair com os amigos. “Eu gosto de ler coisas engraçadas, dramático, tragédia, essas coisas bem engraçadas que a gente pode rir dos outros, mas normal”.

A E 2 – 1 gosta de freqüentar a Lan House perto de casa e se interessa pela luta dos direitos das crianças e dos adolescentes. Ela faz parte do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). “Ele tem por objetivo discutir políticas públicas voltadas tanto para a criança quanto para o adolescente. Tem o FIA, que é o Fundo de Infância e Adolescência, onde o Estado manda o dinheiro para os municípios para investir em obras voltadas para isto. [...] Daí, eu estou tentando saber quais são os meus deveres dentro do FIA para não ser negligente, né? Não saber quais são as minhas próprias funções lá e não ficar negligente a isso”. A menina se envolveu nesta causa depois de participar do projeto Luz, Câmera...Paz! Na escola, ficou conhecendo os direitos que os adolescentes têm garantidos pelo governo, inclusive financeiros.

Há ainda quem não tenha atividades de lazer, como mostra o diálogo abaixo da entrevista E 3 – 1:

- E o que você faz para se divertir?

- Nada.

- Nem no final de semana?

- Pior que é, tem final de semana que eu fico dia inteiro com a mãe lá no trailer.

- E o que você faz para ajudar tua mãe?

- Ah, eu ajudo ela. Eu abro os pacotes dos cachorros-quente, às vezes quando ela quer descansar, daí eu que preparo os cachorros-quente para os clientes, x-salada, um monte de coisa.

Este aluno não tem opção de diversão. Durante a semana estuda e ajuda em casa e nos fins de semana auxilia a mãe no pequeno negócio da família.

Durante as entrevistas, os alunos falaram sobre o que gostariam de fazer, mas não podem por algum motivo. Alguns sonham viajar, mas não podem pela falta de dinheiro. “Viajar, por causa que eu não tenho dinheiro, né, pra viajar. [...] Pro nordeste, é bonito lá”, diz E 4 – 1. A aluna E 2 -1 também gostaria de viajar: “Não faço por falta de dinheiro. Eu tenho um sonho imenso de conhecer o Amazonas e Angra dos Reis, conhecer um pouco do país típico que a gente tem, que o Brasil, que é tanto falado”.

Outros têm vontades muito mais simples, que a falta de tempo impede de serem concretizadas. “Jogar bola, eu não tenho tempo às vezes”, lamenta E 3 – 1. Caso parecido com o de E 1 – 2: “acho que, tipo, mais ficar em casa assim, porque eu quase não tenho tempo, né?”. Outros já fazem tudo o que querem, como E 2 – 2: “Não existe, assim, nada pelo menos agora não consigo pensar em nada”.

Os sonhos dos estudantes estão relacionados ao ingresso no mercado de trabalho e ao retorno financeiro do emprego. Eles querem ter casa própria, família e profissão. “O meu sonho é ser muito feliz, trabalhar num trabalho bom e não se (sic) meter com pessoas ruins”, afirma E 3 – 2.

O sonho do estudante que não se diverte para ajudar a família é simples. “Meu sonho é arranjar um emprego, comprar um violão para mim, que eu quero bastante comprar um porque eu já sei tocar, mas meu tio não quer me emprestar o dele. Ah, ajudar a minha mãe e meus irmãos e se desse para eu me ajudar, eu ajudaria também”. Observa-se a preocupação do garoto em antes proporcionar bem-estar para a família e somente depois para ele mesmo.

O E 4 – 1 também se preocuparia em cuidar dos pais. “Ah, viajar, dar um futuro melhor para minha mãe e para o meu pai que já fizeram bastante por mim, já. Conseguir um bom emprego, ganhar bastante dinheiro, é claro. E ter uma família”.

Alguns têm sonhos mais ousados. “Ser jogador de basquete e se não der certo quero estudar o máximo possível, fazer uma faculdade e poder ser alguém na vida, mesmo que eu não seja uma pessoa muito reconhecida, pelo menos quero ter uma profissão”, almeja E 2 – 2.

4.2.3 Falta de opções, tráfico, morte: a violência

Diálogo da diretora da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula com um estudante da quinta série da escola, descrito por ela durante a entrevista:

- Olha, teu pai nunca veio falar comigo aqui. Nunca vi teu pai, fulano!
- Ah, professora! Não pode ver mesmo.
- Por que?
- Porque ele está preso!
- Mas, o que teu pai fez?
- Ah, professora! Coisa normal...
- Mas, o que é normal?
- Ah! Tráfico.

O objetivo deste item é entender as relações e percepções que os sujeitos entrevistados têm da violência. O tema permeou as discussões dos participantes do Luz, Câmera...Paz! Na escola durante as oficinas. Conforme o trecho acima, a escolha não foi por acaso.

A violência é uma constante na vida dos meninos e meninas da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula. Porém, existe uma contradição nas falas dos estudantes. Nas entrevistas descrevem situações violentas em sua comunidade. No entanto, eles nem sempre consideram o local em que vivem como violento. É o caso de E 1 – 2:

- Você acha que a sua região é violenta, seu bairro?
- Não.

O diálogo abaixo, retirado da entrevista E 3 – 2 também serve como exemplo:

- Você acha que o seu bairro, sua cidade são violentos?
- Acho que não.

O diálogo a seguir foi retirado da entrevista E 3 – 1:

- A região que você vive, você acha que é violenta? O seu bairro é violento?
- Não, não é muito violento não.

Esse mesmo garoto que acredita não morar em um local violento não sai de casa de noite. A mãe dele tem medo de que algo de ruim aconteça. Desse modo,

percebe-se que por mais que os meninos e meninas descrevam assassinatos, assaltos e outros crimes que ocorreram perto de suas casas, há quem considere suas vilas “tranqüilas”, “calmas”, “sossegadas”. Há uma contradição entre a realidade em que vivem e a leitura que fazem dos fatos. A violência está tão presente e banalizada que já virou rotina. Para eles, a violência real está em outros lugares, na televisão, em outros bairros, no centro de Almirante Tamandaré, em outras cidades. “[...] Está (a violência) banalizada. Então, é um pouco também isso é influência da mídia, que eles ouvem lá que matou não sei o motivo, era dívida ou não era ou quem morreu”, coloca o educador da Ciranda.

O diálogo a seguir é um trecho da entrevista E 3 – 1 e destaca a contradição das falas dos estudantes:

- Como você percebe o seu bairro?

- É bem calmo, bem calmo e chato até. Você não pode sair a noite que... ah!

Bem chato!

Na seqüência o estudante conta que o perigo é encontrar assaltantes ou pessoas que estejam na rua para arranjar confusão. Mesmo com a violência tão evidente, ele considera o bairro “calmo, bem calmo”.

Porém, a violência é tanta que assusta a diretora da escola. Ela narra que há muros na comunidade em que os traficantes escrevem o nome das próximas pessoas que serão assassinadas: “é um bairro muito violento, muito violento. É lei do silêncio. Aqui ninguém pode falar nada, porque se acontece alguma coisa, se estraga alguma coisa, vão chamar quem fez ‘é professora, cagüeta morre, cagüeta morre’. Difícil e complicado porque lá fora é assim, um bairro que quem vai morrer tá no muro, todo mundo sabe quem vai morrer que tá no muro. Eles sabem que matam mesmo... Então eles têm medo de falar, de dedar, de conversnbh kijm,ar, de dizer que tá alguma coisa errada por causa disso, que aqui quem contou, morreu”. A violência se reflete nas atitudes dos estudantes dentro da escola e eles não são capazes de perceber que o ambiente em que vivem é marcado pela agressividade.

O tráfico de drogas é muito presente na comunidade. Há inúmeros casos de adolescentes usuários e de adolescentes que deixaram a escola para entrar no mundo do crime. Há uma luta freqüente de professores, coordenadores e da direção para evitar que os adolescentes se percam no caminho. É o que descreve a diretora Miriã. “[...] O tráfico de drogas aqui em volta é preocupante, né? Então, a gente perde muito aluno para o tráfico, aqui. E também tumultua, né? Passou dos quinze

anos é complicado. Então, a gente procura resgatar neles aqui, de quinta à oitava (séries do Ensino Fundamental), para que não aconteça deles no Ensino Médio, se desviarem para o tráfico, porque a maioria deles se desviam no Ensino Médio e não voltam para a escola mais”.

Para Rosângela, a vice-diretora, o problema da violência começa em casa, com a falta de oportunidade para os pais. Há muito desemprego. Pais e mães sem ocupação levam os filhos a largar a escola para ajudar no sustento da casa. Como ainda não têm preparo para o mercado de trabalho, muitos caem na ilegalidade e o tráfico de drogas acaba sendo uma das únicas opções. “Eu acho que o problema da droga, acho que é o nosso problema. As pessoas que não estão, os alunos, os adolescentes que não estão no colégio, eles ficam nas redondezas, aqui por perto e isso acaba gerando um problema pra gente, né?”.

O tráfico está muito próximo dos alunos. Está no parque que fica ao lado da escola. Está nos bairros, na casa dos vizinhos, nas ruas, nos bares. A preocupação surge na fala dos adolescentes entrevistados. “Teve três mortes já, para baixo da minha casa, porque a minha casa é num morro. Daí embaixo mataram três já. Um com tiro, outro atropelado, o outro mesmo de bicicleta vôu de cabeça na calçada, por causa que tinha outra pessoa na rua, daí ele voou com tudo e ‘puf’, de cabeça [...] Porque ele era traficante, não ele não era traficante, mas ele ficou no meio de traficantes”, conta E 4 – 1.

O aluno E 1 – 2 não considera o bairro em que vive violento. Mas, para ele, Almirante Tamandaré é uma cidade perigosa por causa das drogas. “É difícil. Violência, briga. Sempre tem né. [...] Acho que mais do tráfico né? [...] Por causa de qualquer coisa um sai matando o outro, né?”.

“O que prevalece é o tráfico. E o adolescentes querendo ter dinheiro, pois não tem oportunidade de trabalho no mercado. Se tivesse um trabalho cujo adolescente ganhasse bem, né, sei lá um salário mínimo. Talvez não tivesse então o motivo deles irem traficar”, avalia E 2 – 1.

E 2 – 1 mostra-se capaz de compreender as origens do problema. A falta de oportunidades de trabalho leva os meninos e meninas a buscar no crime formas de ganhar dinheiro. Ela faz uma relação entre os desejos de consumo influenciados pela mídia, a falta de emprego e o tráfico de drogas. “O adolescente chega aos dezesseis anos ele quer ser independente. Não quer depender de família para comprar seu tênis, principalmente os meninos. Tênis é Nike, sabe? Esses tênis que

é moda, sabe? Grande parte desta moda é a mídia que influencia. Eles põem que para você ser bom, para você ter uma coisa diferente, você tem que ter aquilo que é o caro, você não pode ter o barato para você ser o bom. Você ser diferente é você ser você, na verdade. [...] Mas este conceito é criado. Por isso que existe o tráfico com tanta velocidade crescendo em todo o país. Os adolescentes, a mídia, a sociedade em si, o capitalismo em si idealiza muito isso. Acaba fazendo com que os adolescentes e as crianças que vão ser os adolescentes de amanhã, eles crescem com esta visão de que ter o caro, ter o bom é o certo, sabe? E a família daí, não trabalhando isso, não tendo um trabalho tanto com família quanto com as crianças, ela vai crescer nisso. É a maneira mais fácil, ‘não tenho um trabalho, não consigo, vou traficar’”.

Segundo E 1 – 1, a violência é gerada principalmente pelo tráfico, mas o problema maior é para quem não é do bairro. “É um bairro violento, não violento assim, mas o problema é o normal. Assim, tem as invasões e o que tem muito agora é o tráfico de drogas. Mas para quem mora e estuda aqui é tranqüilo. O problema é para quem é de fora”. Observa-se que ao falar da violência o estudante usa as expressões “o problema é o normal” e “tranqüilo”. Para quem está inserido neste ambiente conviver com o tráfico é um problema, porém algo natural, banalizado. Como se o problema maior fosse apenas para quem vive em outros lugares.

Os entrevistados descrevem também outros tipos de violência, como a agressão física gratuita. “Ah, sei lá, ou você tromba com um vileiro¹⁴ aí na rua e eles querem te pegar, te assaltar, alguma coisa assim ou porque a mãe não deixa, mas nem saio muito porque não tenho tempo e tem que ficar com os meus irmãos”, afirma E 3 – 1 ao justificar o motivo de não sair de casa durante a noite. As pessoas da comunidade têm medo de deixar as casas quando escurece. E 3 – 2 lembra dos assaltos: “assalto de ônibus na frente de todo mundo”. A colocação do estudante leva a crer o quanto a violência está presente na rotina e é feita às claras, na frente de quem quiser ver. A presença dos usuários de drogas incomoda o integrante do Grupo 2, conforme mostra o trecho a seguir: “ah, tem maconheiro que fica na rua fumando e mexendo com os outros. Muitas drogas que ficam rondando na frente de todo mundo”. A fala é preocupante, pois denota a proximidade que todos os

¹⁴ Apelido dado aos garotos que vivem em bairros pobres e costumam se envolver com drogas e brigas.

adolescentes têm do tráfico de drogas. Está nas ruas, nas esquinas, aos olhos de todos, para quem quiser ver.

E 2 – 2 ao ser questionado sobre o que as pessoas que ele considera violentas fazem, afirma que a pichação de ônibus, o vandalismo são formas de agressão que podem ser percebidas no bairro e em Almirante Tamandaré. “Eu não concordo com algumas atitudes. Tipo, a piazada vai para o centro (de Almirante Tamandaré). Vai, vai pichar ônibus, vai...sabe. Não acho legal isso”. Mesmo assim, ele acredita que não mora em uma cidade violenta. “Aos olhos do resto da cidade é violenta, mas os meus, não muito assim”. Nesta resposta, há mais uma contradição presente. Apesar de perceberem a violência em que estão inseridos, não se consideram vivendo em um ambiente violento. Mais uma pista do quanto o tema está presente no cotidiano e conseqüentemente banalizado pelos sujeitos.

Os estudantes também foram questionados sobre o que é violência para eles, se existe mais de um tipo e onde percebem (na escola, nos meios de comunicação de massa, nas casas das pessoas).

Para E 1 – 1 violência é “você ter medo de sair de casa a noite, o fato de você não poder deixar sua casa sozinha, sabe, sem ficar com medo que alguém entre na sua casa. São várias coisas”. O medo é um sentimento que aparece atrelado às definições de violência, talvez pelo fato de estar próxima deles e sentirem na pele as conseqüências da convivência. O estudante E 3 – 2 dá um exemplo real: “violência é assim, que nem assaltar o ônibus daí o motorista tentar reagir. Assim, daí eles pegam e ainda matam ele. Eles estão trabalhando lá e os caras ainda vem e matam eles”. O E 3 – 1 define o termo também dando exemplos de como a violência afeta a vida das pessoas. “Ah, violência para mim é a pessoa não faz nada, está passando na rua. Daí, chega um trombadinha aí, pega ela, começa a bater nela e começa a assaltar. É assalto. Vixi, é um monte de coisa. Você bater na pessoa, ameaçar”. Além do exemplo, o adolescente ainda complementa dizendo que o termo inclui várias atitudes, inclusive a ameaça, que é um tipo de violência psicológica.

O aluno do E 2 – 2 amplia o conceito para as atitudes agressivas que as pessoas costumam ter no dia-a-dia. “Existem vários tipos de violência. Eu odeio, principalmente, as praticadas por todos, não sei, todos, sabe? Eu não gosto tipo de palavrões, violências verbais e tudo o mais”. E 4 – 1 também tenta uma definição mais abrangente. “É qualquer coisa que agrida uma pessoa fisicamente, verbalmente e que tira a sociedade do comum”.

Os integrantes do Grupo 1 foram capazes de identificar os vários tipos de violência que existem e de desenvolver uma definição mais ampla para o termo. No caso do Grupo 2, o estudante da E 2 – 2 esboçou um pensamento neste sentido, mas não conseguiu categorizar.

A E 2 – 1 explicou desta forma: “a pior violência, além da agressão, é a psicológica. Com a psicológica, além de você estar cometendo está violência, né, quem está agredindo a pessoa, ela vai estar mexendo com o psicológico. [...] Sabe a psicológica agride bem mais do que a física, a física é um hematoma ali e vai passar. [...] Como a exploração sexual, acho que é uma das piores formas de violência que eu acho. Geralmente a criança que sofre esta violência, ela pode ser a pessoa que vai cometer contra outra. [...] tem contra si mesmo, se você é usuário de drogas, você está praticando violência contra si mesmo”. Outro estudante do Grupo 1 complementa, “tem a violência contra a natureza, tem a violência contra o próximo e contra você mesmo. Acho que são as piores”. Para estes alunos, a violência é mais do que o assalto, do que o tráfico de drogas. Na concepção deles, é qualquer atitude que possa prejudicar alguém ou alguma coisa. Maltratar animais, jogar lixo em rios, usar drogas, xingar os outros e assim por diante.

Porém, houve um aluno (E 3 – 1) do mesmo grupo que não soube diferenciar. “Ah, deve ter, mas eu não sei. Tipo, o que eu sei, eu falei”.

No Grupo 2, as respostas para a pergunta foram menos elaboradas. O E 2 – 2 disse: “tráfico de drogas. Aqui é muito freqüente. Mas, acho que tem em todo lugar. Não adianta. É muito freqüente”. O estudante E 3 – 2 não lembrou os tipos de violência e disse depois: “que nem seqüestrar as pessoas assim”. Já o E 1 – 2 deu uma resposta mais completa afirmando que há violência verbal, física e abuso.

Logo depois os estudantes foram questionados se existe violência na escola, na televisão, no rádio, nos jornais, nas casas das pessoas, nos outros bairros. E, finalmente, se existe alguma forma de mudar o quadro de violência apresentado por eles.

Os alunos do Grupo 1 responderam que não vêem violência na escola. Para eles, os MCM estão com conteúdos agressivos e reclamam da programação. O E 1 – 1 afirmou que na escola não há violência, por causa da forma que os professores e coordenadores tratam os estudantes. “A escola aqui tem um jeito legal de trabalhar com os alunos e tal. [...] uma escola que não tem, como posso dizer... um ambiente que não deixe os alunos à vontade, sabe? Ou que deixe os alunos à vontade

demais, também. Aí eu acho que pode levar a isso (à violência). Para o estudante a violência está presente também nos conteúdos dos MCM.

E 3 – 1 também diz que na escola não há este tipo de problema, mas “nas outras lá a violência é bastante. Ameaçam os professores, ameaçam os alunos, um monte de coisa. O maloqueiro entra dentro (sic) do colégio”. Para ele, a televisão também é violenta, principalmente os telejornais. Porém, na opinião de E 4 – 1, os MCM apenas refletem, retratam aquilo que ocorre. Mesmo assim, reclama: “tá (sic) ruim. Tá muito violenta a televisão. Eles dão mais foco na violência do que nas outras coisas”.

No Grupo 2, o E 2 – 2 acredita que há violência na escola, porém, somente verbal. Já na TV o tema está presente. “Você vai assistir uma novela tem traficante e não sei o quê. Ladrão, gente que quer subir nas costas dos outros, se dar bem, né? É sempre assim”. O estudante continua a crítica, dirigindo-se aos jornais impressos. “Sempre retratam isso (a violência). Às vezes até elevam, porque pode ser uma coisa mínima e eles transformam numa...”. Já E 1 – 2 não vê violência na escola, nem na TV, nem no rádio. E 3 – 2 afirma que a agressividade está em toda a parte. “Não existe lugar que não tenha violência”. Para ele isso inclui a escola, a TV e o rádio. “Na TV também sempre mostra, assim, nos jornais, a violência. Todo dia tem”.

“Acho que tem que começar pela gente, muita gente tem que mudar e tal, antes de cobrar do governo. Lógico, o governo tem um papel importante, mas a gente também tem o nosso papel para fazer. E a prefeitura, o governo do estado, tinha que implantar mais... olha o colégio! O colégio é um exemplo desse tipo de coisa. Daí eles mudaram, fizeram diferente, é o melhor colégio de Almirante Tamandaré”. A fala é do integrante do Grupo 1, E 1 – 1, sobre como e quem pode mudar. Para ele, a transformação precisa partir da atitude de cada sujeito. Não basta esperar a ação das autoridades, a mudança começa na comunidade. Para exemplificar esta afirmação ele usa a escola, que fez a diferença acompanhando os jovens e proporcionando um pouco da infra-estrutura que falta no bairro. É a colocação que o estudante faz: “o que leva essa violência? É aquilo que eu falei. Falta de tudo, sabe? Falta de opções, falta de infra-estrutura, de acompanhamento, sabe. Tem muita gente aqui que vive em situação de risco, sabe. Aí os jovens não têm acompanhamento, agora também o quê que eles vão esperar do futuro? Não podem esperar muita coisa”.

O aluno E 4 – 1 resume o posicionamento de E 1 – 1 em uma frase: “todo mundo pode mudar, com um pouquinho que fizesse todo mundo mudava”. Para o rapaz, a base para modificar o quadro de violência é o diálogo entre as pessoas e o convívio familiar. Por outro lado, E 3 – 1 não acredita em mudanças. “Só Deus mesmo. Só Deus”.

No Grupo 2, também há estudantes que pensam que a solução para os problemas está nas pessoas. “As pessoas podem pensar melhor. [...] Se acabar as drogas, assim, todo mundo trabalhar assim, que ninguém precise assaltar o outro para pegar dinheiro”, afirma E 3 – 2. Ele percebe a violência como uma consequência social e econômica, da falta de emprego e de renda. Já E 1 – 2 mostra-se descrente e coloca que a polícia não pode mudar o quadro por ser corrupta. “Tem a polícia podre aí no meio, né?”. Na opinião de E 2 – 2 a transformação é resultado do trabalho dos governantes e das pessoas. “Acho que não existe uma pessoa que deva mudar alguma coisa. Claro que existem governantes que podem dar uma ajuda para a população, só que cada um tem que olhar para dentro de si, ver o que está errado e tentar melhorar”.

4.2.4 Companhia, distração, lazer: a relação com os MCM

Os meios de comunicação de massa fazem parte da vida dos adolescentes entrevistados. A televisão é assistida diariamente, principalmente para distração, para informação e para companhia. E 4 – 2 gosta de programas de música e das notícias. “[...] Às vezes eu assisto jornal, notícia, para ver o quê que é, para ver hoje em dia o mundo, o que está acontecendo, o dia que vai chover. Eu fico assistindo, quando não tem nada para fazer, jantar, daí eu vou dormir e no outro dia vou para a escola”. A TV ocupa um espaço na vida deles, pela falta que têm de outras opções, como mostra o diálogo abaixo retirado da E 3 – 2:

- Como e quando você assiste televisão?
- Ah, eu assisto todo dia TV.
- [...] O que você gosta de ver na TV?
- Ah, eu assisto desenho, novela, só isso.
- Qual é o motivo de você gostar dessas coisas?
- Ah, no começo, o motivo?

- É.

- Ah, não tem nada pra fazer, tem que assistir TV.

As tardes de muitos adolescentes são preenchidas por filmes, novelas e desenhos. É o caso de E 2 – 2. Ele fica em casa cuidado do irmão de cinco anos e acostuma assistir filmes neste período. No entanto, confessa que inúmeras vezes vê programas que considera chatos, pela inércia de ficar na frente do aparelho. “[...] Sempre há programas que você começa a assistir e não pára mais. Tem umas coisas idiotas, por que sei lá, né? Nossa!”. O trecho abaixo reafirma a dificuldade do adolescente de deixar de assistir televisão, mesmo quando não gosta do que vê:

- Mesmo sendo ruim você assiste?

- É inevitável. Não tem como e acho que não sou só eu, tenho certeza disso.

Os entrevistados afirmam que costumam assistir televisão para ver desenhos, seriados, programas de humor, novelas e filmes. Assistem tanto na companhia dos pais, amigos e parentes, quanto sozinhos. A televisão é usada por alguns como companhia enquanto desempenham atividades.

Mesmo aqueles que ficam atarefados o dia todo se sentem na obrigação de assistir na hora em que chegam em casa. “[...] Eu assisto só de noite. Eu pego o último jornal”, comenta E 5 – 1. Ele assiste com os pais e costuma comentar os conteúdos com eles. O estudante gosta de desenhos animados, programas de comédia e também assiste a telejornais. “Ultimamente eu tô mais assistindo aqueles desenhos do canal cultural, da TV Cultura, né, do canal nove. [...] Eles ensinam coisas, eles não influenciam as coisas. O jornal eu já assisto meio porque tem que assistir. Porque o jornal ultimamente tem trazido muita tristeza, aí”. Para o adolescente, assistir ao telejornal é como se fosse uma obrigação, para saber o que está acontecendo no mundo. Ele explica também que assiste para aguardar o programa que será transmitido em seguida. A grade de programação das emissoras costuma ser trabalhada para que isto realmente aconteça, para que a audiência de determinado programa ajude a dos outros.

A situação de E 1 – 2 é parecida. Assiste quando chega em casa de noite, depois do trabalho. Normalmente ele vê sozinho. A preferência do estudante é por “programas animados”, por achá-los engraçados.

O aluno E 1 – 1 gosta dos canais de música. Deixa a televisão ligada enquanto está fazendo outras atividades, como uma espécie de companhia. Muda de canal todas as vezes que a programação não agrada. Ele assiste à programação

normalmente sozinho. Em alguns momentos vê com os amigos. “[...] Eu tenho visto bastante clipes, gosto de ver filmes também e gosto de seriados. [...] Sempre gostei, assim, de clipe eu comecei a gostar faz muito tempo, há alguns anos. É, mas seriado, sei lá, acho que pela continuidade mesmo, não tenho certeza”.

E 3 – 1 também deixa a televisão ou o rádio ligados enquanto limpa a casa para a mãe. Quando se interessa por alguma coisa... “eu paro de fazer o serviço e assisto. Aí quando passa a propaganda eu vou continuar o serviço. Aí começa de novo, eu volto a assistir”. Este aluno gosta muito de desenhar e na TV adora ver desenhos. “Ah, gosto de assistir filme, gosto de assistir novela, e desenho. Gosto da maioria dos desenhos que passam”. Ele explica que começou a ver novelas por causa da mãe, “daí comecei a assistir junto com ela e peguei mania de assistir novela”.

Ao serem questionados sobre o que não gostam de assistir os estudantes apontam os programas em que aparece violência. Foi o que disse, por exemplo, o E 4 – 2:

- O que você não gosta de ver na TV?

- Violência.

- Por exemplo?

- [...] Violência assim no jornal, eu não gosto. Falando da vida das pessoas que morrem [...].

O diálogo a seguir, retirado da entrevista com o aluno E 3 – 2, é mais um exemplo de que os entrevistados não gostam de ver agressividade:

- O que você não gosta na TV?

- De ver a violência.

- [...] O que você mudaria na TV?

- [...] O que eu mudaria? Eu colocaria, tipo, umas novelas sem violência, sabe? Todas as novelas, quase, têm violência. Colocaria alguma coisa melhor.

Os entrevistados convivem com a violência diariamente. Quando ligam o aparelho preferem assistir programações mais leves, que os distraiam dos problemas que enfrentam rotineiramente.

O E 2 – 2 critica a qualidade dos programas humorísticos. “Hoje em dia, não sei se você assiste, mas eu também não assisto muito, é (sic) os programas de humor. Hoje em dia, meu Deus, quanta besteira que falam! Senhor amado!”. Mesmo não gostando deste tipo de programação, ao ser questionado sobre o que mudaria

na televisão, não fala dos mesmos problemas que havia indicado anteriormente. “[...] Pra começar eu não deixava eles passarem futebol, só basquete. [...] Críticas, críticas, não posso ter muitas porque eu quase não assisto. Mas eu tenho elogios, que você vai assistir um jornal hoje em dia, eles cobrem muito bem, de notícias e você entende o que eles estão falando”.

O E 1 – 2 não gosta de assistir telejornal, pois acha o conteúdo chato. “Ah, sei lá, pra mim não deveria ter jornal. Ele é político, tem um monte de ladrão, não fala nada com nada, só quer ganhar voto e tal. [...] Acho que, sei lá, muito chato assim. É sempre a mesma notícia assim: ‘fulano morre’, daí eu acho”. Apesar das reclamações, o garoto não critica a televisão quando a pesquisadora abre o espaço, como mostra o diálogo:

- Se você pudesse fazer críticas para a televisão, quais críticas você faria?

- Críticas, assim, no modo geral da televisão? Ah, acho que nem faria crítica. Televisão... acho que não faria crítica sobre ela.

- Por quê?

- Porque sei lá, não vejo nada assim, contra a televisão. É uma coisa normal.

- Você não mudaria nada na TV?

- Não.

Conforme apresentado acima, os estudantes do Grupo 2 ou mudariam a presença da violência na televisão ou não mudariam nada, apesar de não gostarem de uma série de programas. A atitude deles denota comodismo frente aos problemas que percebem naquilo que assistem. E mesmo não gostando, continuam a assistir.

A relação dos alunos do Grupo 1 com as transformações é diversa. O E 4 -1 também fala que não gostaria que os conteúdos fossem tão violentos. Mas, por outro lado, entende a importância de se tratar o tema na telinha: “claro que passam na televisão para avisar as pessoas para não fazerem, mas eles passam demais, falam demais”. Na opinião do estudante, a programação da televisão deveria ser mais balanceada. “Colocaria mais coisas engraçadas para as pessoas se divertirem, não só para ver ‘ah, as pessoas morreram’ e fica lá assistindo”.

E 5 – 1 diz que os telejornais exageram nas notícias e criam situações que não existem. Ele conta que já foi para o Rio de Janeiro e não achou a cidade tão violenta quanto era representada. Afirma ainda que o mesmo acontece com a região em que ele vive, também é apresentada como um local violento, porém sem a

preocupação de mostrar os pontos positivos. “Eu colocaria umas notícias, umas notícias, primeiramente as boas, né, como as da sociedade são e depois colocaria o que as pessoas poderiam fazer para ajudar. Daí, elas sabendo o que poderia ajudar, o quê que iria acontecer se elas não ajudassem, daí eu mostraria a realidade”. Ou seja, na visão do estudante não basta retratar os problemas, é preciso propor soluções, mostrar de que forma as pessoas podem se organizar para mudar aquilo que as incomoda. Na opinião de E 5 – 1, esse é o real papel da televisão enquanto MCM.

E 3 – 1 reprova o sensacionalismo com relação aos casos de violência e à transmissão de lutas. “Não gosto de jornal, que o cara lá, acontece uma coisa e eles inventam um monte de coisa que aconteceu, sendo que é mínima a coisa. É isso. Não gosto de assistir os negócios de luta”. Em seguida, ele explica o motivo de ser contra programas com agressão e com cenas inadequadas para crianças na televisão aberta. “Muitas vezes tem criança vendo esses negócios de luta e não é muito bom em si. Essas novelas que são proibidas para menores de 10 anos, nenhum menor de 10 anos vai deixar de assistir a novela, se ele assistiu a primeira vez e gostou, ele vai continuar assistindo. Se tem cenas inadequadas porque eles passam na televisão? Deixasse lá, gravasse e deixasse lá, não passasse. Meus irmãos, na verdade, assistem várias novelas que têm esses negócios, aí”. Ao ser questionado sobre o que ele mudaria na programação, responde prontamente com mudanças, inclusive, para as linhas editoriais dos telejornais: “Ah, mudaria isso aí que eu acabei de falar, das cenas inadequadas. Acho que colocaria outros jornais, outras novelas, esses tipos de novelas mais interessantes, os filmes, eu não colocaria muito filme de luta, que isso não é muito bom. E nos jornais, assim, eu colocaria mais o que acontece no dia-a-dia da pessoa, não o que acontece de mal, mas de bom para a pessoa”.

E 1 – 1 também faz críticas à televisão. Primeiro, reclama da qualidade dos programas de auditório e dos de auto-ajuda. Depois, lembra que os canais são concessões públicas e deveriam ter programações mais de acordo com as necessidades da população. “Eu acho que isso assim, de ter um espaço mais aberto, sei que é difícil de abrir e tal, que é muito caro e as pessoas têm... como eu posso dizer, mas é, abrir o mínimo de espaço que fosse ali, sabe, para trabalhar para o público mesmo, sabe”.

As respostas do Grupo 1 são mais completas, as críticas para a televisão ultrapassam o simples “não gostar”, mostram preocupação com a programação que chega até o público e as conseqüências deste conteúdo na vida das pessoas e das crianças. Quando afirmam que deveria haver menos violência na televisão, justificam e sugerem alternativas.

Os entrevistados foram questionados se a comunidade deles aparece na televisão, de que forma é retratada, se sentem que são representados e, finalmente, como representariam a comunidade em um vídeo para passar na televisão.

O Grupo 1 afirmou que o bairro deles e Almirante Tamandaré aparecem muito pouco na televisão. Normalmente só recebem visibilidade nos telejornais locais e quando acontece algo de ruim. É o que afirma, por exemplo, E 5 – 1: “Curitiba aparece bastante. É, Almirante Tamandaré bem pouquinho, bem pouco. Não chega a passa no Jornal Nacional, passa no Paraná... Paraná TV, programa do meio-dia, no máximo”. E 4 – 1 completa a opinião, dizendo que “passa só o que tem de ruim aqui em Tamandaré e não passa o nosso lado de Tamandaré, que faz fronteira com Curitiba. Passa só tristeza, só”. Para ele, a região em que vive não recebe atenção, nem mesmo dos MCM. E 3 – 1 acredita que o bairro não aparece por não ser muito desenvolvido, “esses lugares que são desenvolvidos aparecem, os que não são desenvolvidos não aparecem”.

E 1 – 1 afirma que a sua classe social só é retratada quando há necessidade de mostrar problemas. “Só há nos programas sensacionalistas, né? Fala mal do governo, fala mal do povo, sei lá. Dependendo do que eles querem atingir daí eles mostram ‘ó o problema aí’ (risos)”. E 5 – 1 sente-se representado quando Almirante Tamandaré surge nos programas: “falando de Almirante Tamandaré, eles estão falando de nós também. [...] Então nós nos sentimos, sim, representados todos”. Porém, esta representação não é boa. Segundo ele, as notícias costumam ser assim: “Tamandaré é um lugar... cheio de assassinatos e todas as pessoas lá vivem em casas pequenas”. Não é o que pensa E 4 – 1. Para o rapaz, a TV retrata mais a classe média e a classe alta. Mesma opinião de E 3 – 1, que diz não se sentir representado: “[...] as classes que aparecem lá são as classes mais elevadas, assim”. Para E 5 – 1 as classes altas aparecem mais e com o discurso implícito nas atitudes: “eu sou o bom, eu tenho dinheiro, vocês não. Eu posso porque eu tenho dinheiro”.

Todos os alunos do Grupo 1 afirmaram que se tivessem a oportunidade de representar sua comunidade na TV mostrariam os problemas, mas também os aspectos positivos, normalmente negligenciados. E 4 – 1 chamaria a atenção para a beleza do bairro, as pessoas se divertindo, as árvores, o rio. E 1 – 1 descreve como seria o seu vídeo: “mostraria as pessoas, né? Iguais a qualquer uma, mas que não têm as mesmas oportunidades que as outras têm, sabe. Ia mostrar o pouco que têm, como que o pessoal consegue viver com o pouco que têm e continuar sendo uma pessoa íntegra e honesta, sabe? E ia apontar o que pode ser feito, sabe, mostrar o que não tem e o que poderia ser feito. Acho que isso”. Para ele, o grande diferencial do bairro está nas pessoas, que não têm oportunidades, mas mesmo assim fazem esforços e sobrevivem sendo honestas.

E 5 – 1 daria espaço para os problemas, para as coisas boas e falaria também das possíveis soluções. “[...] Eu mostraria primeiro as belezas, depois eu mostraria as tragédias, o que acontece. Aí depois o que a gente poderia fazer para ajudar, né?”. E 3 – 1 também abordaria as contradições a partir de desenhos, sua paixão. “Daí eu divido em quatro partes, o desenho mal, bom, tranqüilo e alegre. [...] Ah, o meu bairro eu desenharia um bairro calmo, às vezes violento, alegre e às vezes chato”.

As respostas do Grupo 1 mostram preocupação dos adolescentes em usar o MCM como um instrumento para auxiliar na resolução dos problemas que percebem na comunidade. Outro detalhe importante é o cuidado do grupo em sempre procurar mostrar todos os lados de uma mesma questão. O bairro, por exemplo, não é feito apenas de coisas ruins, mas também de aspectos positivos, como a integridade da maioria dos sujeitos que vivem ali. Este tipo de pensamento holístico foi trabalhado durante as oficinas. “‘Vocês têm que ter olhar de jornalista’! Eu falava: ‘vocês estão se acostumando com o seu bairro, mas dêem uma olhada agora de jornalista’. Jornalista tem vários olhares. Não defina as coisas como verdades absolutas sem antes ter dois, três olhares diferentes. Ou olhar para isso que dá uma matéria. [...] Para acreditarem em si mesmos e não desistirem nunca”, avalia o educador da Ciranda.

Já o Grupo 2 afirmou que a comunidade não aparece nos programas locais. Apenas E 2 – 2 respondeu de forma diferente. “Aparece, sempre aparece. Que nem eu disse, eu elogio o jornalismo por mostrar isso. Claro que não é uma coisa assim, mas sempre aparece. Eu vejo, pelo menos”. O estudante mostra-se consciente do

motivo da exposição freqüente: “pra variar os problemas, mas sempre aparece. No jornal regional eu sempre vejo. Pode não ser daqui, mas sempre vejo outros bairros, o centro, na maioria das vezes”.

Os adolescentes do grupo afirmaram que quem mais aparece na televisão são as pessoas ricas, os políticos, os artistas e os bandidos. “Acho que quem aparece mesmo, todo o dia, é bandido quem aparece todo dia”, afirma E 3 – 2.

Os integrantes do Grupo 2 também procurariam mostrar a comunidade a partir dos pontos positivos, como mostra a descrição de E 2 – 2: “com certeza a maioria é problemas, então eu ia achar uma coisa interessante, difícil, mas sempre há. Com certeza, se eu tivesse uma câmera, agora ia lá na quadra e ia mostrar ‘ó, isso aqui é um esporte que não passa na televisão, mas que a gente pratica, não é só o futebol””. Outros (E 3 – 2) prefeririam gravar a realidade tal qual ela é, “mostraria tudo o que tem de ruim, o que tem de bom”. E 4 – 2 retrataria a realidade das drogas: “ver como essas pessoas são envolvidas com esses negócios de drogas. Mostrar que as pessoas são humildes ou a situação dessas pessoas”.

As respostas do Grupo 2, embora denotem consciência social, são menos elaboradas. Exceto no caso de E 3 – 2, que afirma que mostraria o que há de bom e de ruim na região, os demais ficariam restritos a questões específicas. As abordagens parecem ser mais unilaterais do que as do primeiro grupo.

Em um último momento, os entrevistados foram questionados sobre a linguagem audiovisual. A pesquisadora pediu para que tentassem explicar o que é edição, para que servem as entrevistas e as músicas em um programa televisivo, como os programas são produzidos. Por último os estudantes foram questionados se as pessoas que assistem à televisão precisam ter algum tipo de atitude frente ao meio de comunicação. A idéia é perceber se os estudantes acreditam que a forma com que o receptor se comporta na relação com o meio faz diferença.

Os estudantes do Grupo 1 mostraram-se mais preparados nas respostas do que os do Grupo 2. Dois deles afirmaram que não sabiam o que é edição. No entanto, foram capazes de explicar, em linhas gerais, o processo. Foi o caso do estudante E 3 – 1, como mostra o diálogo retirado da entrevista:

- [...] Você sabe o que é edição?
- Edição...[...] É, na verdade eu não sei.
- Pode falar com as suas palavras.

- Ah, eu acho que é quando você grava, aí se tem alguma coisa errada, você tira daí essa parte que eles gravaram. [...] As partes que não ficaram boas, que eles erraram é retirada essa parte que foi gravada e a outra é reproduzida pela televisão.

E 1 – 1 descreveu da seguinte forma: “Ah, edição nada mais é do que manipular as imagens para você passar o que você quer passar, sabe? Você pode pegar um, esse que o problema, aí que está o problema da televisão, a edição. O que a edição faz? O cara pega, pega o depoimento de um político. O cara roubou um bilhão e não sei quantos, sonegou não sei quantos milhões e tem conta não sei onde. Ele fala tudo isso. Aí ele fala meia dúzia de palavrinhas ali que são... o cara simplesmente transforma o depoimento dele ali e o cara fica como se fosse o mocinho da história”. Além de definir edição, o estudante fez uma crítica aos profissionais que usam desta ferramenta para deturpar a realidade. Ele continua a crítica: “o problema é que muitas vezes as pessoas omitem coisas na edição. Ainda mais nos meios de comunicação grandes, veículos grandes que eles têm opinião, eles que deveriam ser imparciais. Quer dizer, imparcial é impossível ser, mas o problema é que eles impõem padrões e daí eles transformam as coisas para os padrões deles, sabe. [...] Eles têm uma força, uma ferramenta muito poderosa nas mãos”.

E 2 – 1 define edição da seguinte forma: “você filma as imagens que você quer. Depois, você vai até uma ilha (ilha de edição), um computador. [...] Daí você edita a parte que você quer. Às vezes você faz uma manipulação com isso. [...] É uma montagem da realidade, por que ela vai pegar um pedacinho”.

E 4 – 1 propõe uma solução para o problema da manipulação. “Acho que uma edição deveria ser feita com muita cautela. A pessoa mesma que foi feita a entrevista com ela deveria ir junto fazer a edição, que ela iria ver o que ela falou e se precisasse fazer algo mais gravava na hora e colocava”.

Os alunos do Grupo 1 afirmaram que as pessoas precisam ter atitudes quando assistem à televisão. “Eu penso que tem gente que assiste TV só para ter um passatempo. Tem gente que assiste só para zoar (fazer bagunça) ou para assistir um filme. Mas tem gente que assiste TV para aprender mais um pouco. [...] Antigamente, antes dos quatorze, eu assistia TV só para zoar. Daí eu comecei a prestar atenção mesmo assim e comecei a assistir desenhos que mexiam com alguma coisa. [...] Daí, cara, tenta assistir que pelo menos você consegue aprender alguma coisa”. Para E 5 – 1, o telespectador tem poder de escolha. Pode optar por

programas que não acrescentem em nada, só sirvam para distração. No entanto, com o controle remoto na mão o receptor pode escolher uma programação melhor, que acrescente alguma coisa positiva. E isto é uma escolha pessoal, que o estudante já tomou.

Os alunos do Grupo 1 demonstram que entendem a função da TV e que é preciso ter consciência crítica quanto aos conteúdos que são transmitidos. “É aquilo que eu falei, eles têm uma opinião, digamos, eles querem impor aquilo. Aí o que eles fazem? Eles fazem um documentário, fazem um programa de televisão e eles esperam que a pessoa apóie, sabe, que a pessoa possa aderir àquela idéia, alguma coisa desse tipo. Acho que é isso”, disse E 1 – 1. “A mídia mostra muita coisa e ela manipula. Só que você não é manipulado se você tiver um conceito antes dessa imagem que foi mostrada, dessas reportagens, de tudo o que foi mostrado”, avaliou E 2 – 1. Já para E 4 -1, quem assiste deve ter espírito de cidadão.

Do Grupo 2, apenas o estudante E 2 – 2 soube dizer o que é edição. “Eu faço um filme, eu posso editar ele colocando as partes mais importantes e tirando algumas que podem ser importantes também, mas descartáveis”. Este adolescente, em particular, gosta muito de assistir filmes. Os demais não foram capazes de dar definições.

A falta de conhecimento dos alunos do Grupo 2 sobre como a televisão é produzida fica clara nas respostas, como mostra o diálogo retirado da entrevista E 4 – 2:

- Você tem alguma idéia de como os programas de TV são produzidos, antes de chegar na sua casa?

- São produzidos no satélite. Alguma coisa. Eu não sei. Eu nunca entendi esse negócio.

O problema se repete entre os integrantes quando as perguntas são sobre o tipo de atitude que as pessoas devem ter ao assistir televisão e sobre a importância e a finalidade deste meio na vida da população.

A TV é para eles uma forma de obter informações para o mundo e de se distrair. Nas respostas do Grupo 2 não há referências sobre ser necessário ter postura crítica enquanto receptores deste meio, diferentemente das respostas do Grupo 1. O diálogo retirado da entrevista E 1 – 2 serve de exemplo para a afirmação:

- Que atitude as pessoas devem ter quando elas assistem TV?

- Como assim?
- Quando as pessoas estão assistindo TV, você acha que elas devem ter alguma atitude?
- Não, acho que não. Assistir, normal.
- Que influência ou que importância a TV tem na sua vida?
- Nenhuma, acho que nada.
- E na das pessoas que você conhece? Seus pais, seus irmãos?
- Acho que não também, não influencia em nada.

Por outro lado, na fala de E 4 – 2, a televisão aparece como algo muito importante. Tanto que ele acredita ser mais saudável que as pessoas assistam TV a fazer outras atividades: “[...] Em vez de ficar vivendo na rua, ficar andando, você tem que perder seu tempo na televisão. O tempo que você tem, o pouquinho que você tem, dá para ver televisão, fazer alguma coisa de importante, né?”. Na opinião dele, a atitude que as pessoas devem ter ao ver televisão é o poder de escolha, mudar de canal quando o programa não agradar. Mesmo pensamento de E 2 – 2, que, no entanto, admite ver programas que não gosta por não conseguir mudar de canal ou fazer outra atividade: “Se ver uma coisa que não presta, tira, pelo amor de Deus, né? Você vai ficar assistindo uma coisa que você não se interessa, vai ficar assistindo que nem um zumbi na frente da televisão”.

Os estudantes do Grupo 2 lembram que a televisão é importante por ser um instrumento para informar as pessoas sobre os acontecimentos locais e mundiais. É uma distração também, principalmente em lugares onde não há alternativas.

É possível afirmar que os adolescentes do Grupo 1 foram capazes de entender a TV enquanto um meio de transformação social e não apenas uma ferramenta de representação da realidade e de diversão. Na fala dos integrantes do outro grupo não foi possível encontrar elementos no mesmo sentido. Este fator demonstra uma apropriação mais profunda do primeiro grupo com relação ao segundo do que é e para que serve um meio de comunicação de massa.

4.2.5 A mudança: Luz, Câmera...Paz! Na escola

O objetivo das perguntas sobre o projeto foi produzir dados das percepções dos sujeitos sobre as transformações proporcionadas pelo Luz, Câmera...Paz! Na escola nos adolescentes participantes. A partir das entrevistas só foi possível recolher impressões dos estudantes e das pessoas que os acompanharam neste processo. Por isso, os dados apresentados neste item apenas terão significado na relação com os resultados obtidos na aplicação e análise dos outros instrumentos. Portanto, neste momento, serão apontados alguns indícios sobre as mudanças que a intervenção de Educação para os Meios da Ciranda teve na vida dos alunos segundo a visão deles, da diretora, da vice-diretora e do educador da ONG que os acompanhou neste processo. O trecho abaixo traz a avaliação de Flávio Augusto, da Ciranda, sobre o antes e o depois dos alunos:

- Eu queria que você tentasse fazer uma comparação dos alunos do Luz, Câmera...Paz! Na escola antes e depois da intervenção de vocês. Como eles eram antes, no início do projeto, nos primeiros encontros e como são agora?

- [...] Como eles eram antes? Normais, como todos os outros. E no final? Normais, como todos os outros. O que mudou então com o projeto? Eu acho que o diferencial que a gente percebe [...], foi uma citação a mais, um processo de reflexão na sua vida, dele com ele mesmo, dele com seus pares, com os adolescentes, dele com o colégio e dele com a comunidade. E, logicamente, dele com o planeta. [...] Foi uma ferramenta a mais, não é que eles não pensavam isso antes, mas é uma ferramenta a mais para eles poderem refletir e a reflexão para... eles se sentirem empoderados. Empoderado é uma palavra-chave, né? Procura dar empoderamento para eles, via protagonismo juvenil.

Por outro lado, para o educador o projeto ajudou-os a trabalhar com os conteúdos midiáticos e a questionar a programação da televisão: “Por que os programas de educação não passam no horário nobre ou só é uma reportagem dentro do jornal? Por que as notícias que chegam de fora para a gente, 80% delas têm algum vínculo com a violência? Ou é a questão de uma coisa inusitada, um urso panda que fez cafuné num chimpanzé, sei lá. Ou é algo de violência, falam sempre da violência e a gente não é imune a isso, acaba nos deixando com mais medo, com mais medo e o medo pode gerar, inclusive, a corrupção, a não-ação. [...] Mas pode gerar também uma reflexão, uma mudança, uma prevenção para quem sabe o próximo. Ampliar a leitura, ampliar o olhar. Se eu fosse resumir o projeto seria dar

voz aos jovens, para quê? Para eles ampliarem a atual ação, a visão do que eles vivem no dia-a-dia, no cotidiano”.

“Eu aprendi que tudo o que você faz, você tem que ter amigos, tem que ter trabalho em equipe. Primeiramente, antes de pensar na violência você tem que pensar na Paz e na comunidade”. Esta é a fala de aluno E 5 – 1 sobre o que aprendeu nas oficinas e levou para a vida.

E 3 – 1 afirmou o seguinte: “[...] Antes de participar do ‘Luz, Câmera e Paz’ eu não prestava assim muita atenção no jeito de filmagem da televisão. Aí depois disso eu passei a prestar na imagem assim, aí falava ‘ah, aquilo ali tá errado, devia ser de um jeito’. Agora, quando eu não participava do ‘Câmera e Paz’ nem ligava, se tinha coisa errada nem ligava. Agora assim, eu percebo muitas vezes, agora, erros de gravação e coisas erradas na TV, na filmagem”.

E 4 – 1 avaliou que mudou e desenvolveu um senso crítico aguçado com relação a tudo, inclusive com relação aos meios de comunicação. E 2 – 1 chegou à mesma conclusão. “A minha maneira de olhar a crítica hoje é totalmente crítica, na verdade. Tudo o que eu vejo eu critico sim e dou a cara a tapa. A minha idéia é pronta, não vai ser pessoa nenhuma que via manipular”.

“Aprendi todo esse conceito de mídia em si, de jornal, de vídeo e programas. Eu vi mídia, mas não a mídia que a gente vê na Rede Globo, do SBT, mas uma mídia educativa, tanto que o núcleo era mídia e educação. É trabalhar a mídia de uma maneira certa, se essa mídia existisse hoje no Brasil não estaria tão ruim. Quem tá lá fora achando que o Brasil é um horror por causa da violência, que a violência se concentra só no Brasil e não pelo mundo afora. Eu aprendi muito isso. Eu aprendi a me expressar melhor”. A opinião de E 2 – 1 revela o entendimento que estes estudantes alcançaram do que é a mídia e qual papel ela pode assumir na sociedade. A estudante ainda fala sobre a necessidade de enxergar o mundo de vários ângulos diferentes para depois poder transformá-lo. “Eu aprendi a criar o conceito das pessoas, a criar conceito de várias coisas para não criar o pré-conceito. E ver o lado ruim e o lado bom, toda a coisa que você faz, toda a coisa que você pratica e as pessoas praticam, têm seu lado bom e seu lado ruim. [...] Me ensinou a muda o mundo a partir de mim. Se você mudar por você, todos os outros vão mudar”.

Para a diretora da escola, é visível a transformação dos alunos. Uma das adolescentes, antes tímida, tornou-se mais comunicativa e começou a participar da

defesa dos direitos dos adolescentes do município. “[...] O crescimento deles foi muito grande. A diferença de desinibição, eles se desinibiram, você consegue conversar com eles, eles lêem mais, estão mais interagidos, assim, sabe? Eu fiquei até espantada. Fui ver uma apresentação deles [...] e falei ‘nossa, essa é a Juliana que eu conheço? É o fulano que eu conheço?’. Totalmente diferente. E os alunos que não participaram do projeto, como eu vou dizer. Pega uma Juliana e pega um que não participou. Difícil de falar, medo de falar, de conversar. [...] Nossa, o projeto fez com que eles crescessem muito”.

A questão da comunicação é lembrada também pela vice. “Eles ficaram mais seguros para falar em público”. Para Rosângela, o acesso que os alunos tiveram a outros tipos de texto, como é o caso do texto jornalístico e da linguagem audiovisual, ajudou a ampliar horizontes. “Eu acho que é um crescimento e eu acho que houve bastante crescimento”.

Miriã lembra que as oficinas ajudaram no protagonismo dos jovens, tornando-os mais autônomos para exigirem direitos e mudanças. “[...] Eles questionam mais. Eles vêm mais aqui na minha sala. [...] Andando nos corredores eles vêm ‘ah, professora, não tem como você ver o negócio, que nós queremos jogar vôlei. Dá para a professora ver o horário do professor tal?’. Então eles vêm contar comigo, questionam mais”.

4.2.6 Considerações sobre a análise das entrevistas

A comunidade em que a Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula está inserida foi representada na análise por meio de quatro metáforas: parque, escola, quadra e pedra. Cada um destes ambientes - citados pelos alunos durante as entrevistas - têm um significado especial dentro do bairro.

O parque é a representação do abandono das autoridades e da própria comunidade a um bem da região. O descaso levou ao vandalismo. O espaço antes ocupado pelas famílias para a diversão nos finais de tarde, nos fins de semana acabou nas mãos dos usuários e traficantes de drogas. Hoje representa perigo para os alunos da escola, que faz divisa com o terreno do parque.

O parque é o medo que as pessoas têm de sair de casa por causa da violência, é o medo de que os filhos se envolvam com o tráfico de drogas, é o medo

de morrer. Mas, acima de tudo, simboliza a falta de oportunidade, o esquecimento de uma parcela da população que está à margem da sociedade, perdida nos contornos das grandes cidades, nas regiões metropolitanas mais pobres.

A escola e a quadra representam “coletes salva-vidas” neste ambiente violento. A escola é o lugar em que os alunos podem ficar depois das aulas, em que praticam esportes, cantam, dançam, ensaiam. Tudo sem ter a preocupação de estar nas ruas, sem atividade, sem medo. Longe de tudo aquilo que o parque representa.

Outro refúgio é a quadra de esportes, inaugurada há pouco tempo. O lugar é distante da escola e das casas dos alunos, mas, mesmo assim, é um espaço onde quem gosta de esportes pode se distrair, suar, se divertir. E mais uma vez uma opção, uma ocupação para os jovens da região, constantemente ameaçados pelo tráfico de drogas, a opção de vida de muitos.

Finalmente, há a pedra. A paisagem representa os sonhos e os desejos de futuro dos meninos e meninas entrevistados. O local fica distante do bairro da escola. São duas rochas no alto de um morro onde está escrito paz. Palavra almejada em uma região marcada pelas mortes, pelos assaltos, pelo temor de sair de casa quando anoitece. É a esperança de que mudar é possível e de que a violência não é e não precisa ser uma constante na vida daquela comunidade.

A avaliação da primeira parte das entrevistas permitiu conhecer o ambiente dos sujeitos da pesquisa. O local em que vivem, as dificuldades que enfrentam, a falta de serviços e bens básicos como o saneamento, o asfalto, a diversão. E por outro lado, a visão deles sobre este espaço, que vai além da violência. Um olhar que percebe nas pessoas a riqueza do local. A honestidade e o companheirismo são armas importantes para brigar por transformações, por melhorias. E, por outro lado, uma percepção, de alguns adolescentes, sobre os defeitos destas pessoas. A inércia que não permite que exista luta pelos direitos. Falta de ação que traz abandono, como aconteceu com o parque.

As características do ambiente, do bairro em que as pessoas estão inseridas são mediações, descritas por Barbero (1997), que devem ser levadas em conta ao se estudar um grupo de sujeitos receptores. Para Bourdieu (1999), os elementos do ambiente ajudam na formação do capital cultural dos alunos, uma bagagem que as pessoas carregam ao longo da vida, e que influencia diretamente na relação com os conteúdos escolares. Portanto, compreender o espaço dos sujeitos desta pesquisa torna-se necessário para entender suas percepções, tanto dos meios de

comunicação, quanto da própria realidade e das conseqüências destas relações no espaço escolar.

Orozco (1992) - que traz elementos da Teoria da Recepção para desenvolver estudos de Educação para os Meios - considera os elementos familiares, as características do bairro, da escola, dos alunos, como importantes na definição de qualquer trabalho de EM. Para o autor, os estudos precisam partir de um entendimento prévio da situação dos receptores frente às múltiplas mediações. O processo de recepção não é um modelo linear, é imbricado e ocorre em várias direções, com intervenções de contextos culturais, políticos, históricos (JACKS, OROZCO, 1993, p. 23).

A segunda parte das entrevistas procurou conhecer melhor os sujeitos, os grupos familiares dos quais fazem parte, os grupos de amizade, de interesse, os gostos, os sonhos, os desejos.

“São alunos carentes, [...] mas carentes de tudo”. É a definição da diretora para seus alunos. Crianças com dificuldades financeiras, com pais desempregados, pais presos, mães solteiras que sustentam as casas sozinhas. Adolescentes com pouco dinheiro, poucas opções de lazer, poucas perspectivas. Meninos e meninas carentes de tudo, inclusive de afeto. Um carinho que muitos vem buscar na escola, encontram e retribuem.

Mesmo com a carência, os sujeitos pesquisados são adolescentes. Adoram conversar com os amigos, dividem-se em grupos, alguns gostam de cantar, outros de jogar basquete, outros de ler, outros de assistir a filmes.

A rotina dos sujeitos resume-se à escola, à casa, ao trabalho, à quadra, à casa de amigos. Como no bairro as opções de lazer são restritas, os ambientes freqüentados por eles também o são. Muitos cuidam dos irmãos no contra-turnos, limpam a casa para os pais ou trabalham para ajudar no sustento da casa.

Os meios de comunicação fazem parte da rotina dos estudantes. Como não têm opções do que fazer fora de casa, a televisão torna-se companheira das tardes ou das noites depois do dia de trabalho.

Os sonhos dos meninos e meninas revelam a vontade de ter profissão, família, casa, dinheiro, de fazer viagens, de conhecer o Brasil. Alguns têm desejos mais simples, como apenas ter tempo para jogar futebol ou ter um violão.

A violência foi o tema que permeou a análise do terceiro bloco das entrevistas. Percebeu-se que há contradições na fala dos entrevistados. Ao

descreverem o bairro, os sujeitos apontavam como principal problema a violência, as mortes que aconteciam na esquina da casa de cada um deles, o medo de sair de casa de noite. No entanto, logo depois ao falar sobre o bairro, descreviam-no como um local calmo, tranqüilo, sem maiores problemas.

A contradição no início representou dificuldade na compreensão do significado da violência para aqueles sujeitos. Ao longo das análises ficou claro que as agressões, as mortes, os conflitos tornaram-se tão rotineiros nos bairros a ponto de serem considerados, ao mesmo tempo, como acontecimentos banais e acontecimentos extraordinários. A morte de um traficante é para os estudantes importante a ponto de ser comentada durante a entrevista. Porém, não importante o bastante para transformar o bairro em um local violento.

Para os sujeitos, a violência parece ser um assunto cotidiano e ao mesmo tempo distante. Nas falas dos alunos os acontecimentos de agressão, morte são freqüentes no bairro, mas não o suficiente para considerá-lo violento. A violência de fato estaria, segundo as falas dos alunos, em outro lugar, na televisão, em outros bairros, em outras cidades.

O quarto bloco analisou a relação dos sujeitos com os MCM. A falta de opções de lazer, como teatros, cinemas, praças, parques, canchas de esportes faz com que a televisão, o rádio e, em alguns casos, o computador sejam usados como forma de distração e até de companhia para os estudantes.

Há relatos de adolescentes que enquanto limpam a casa e cuidam dos irmãos deixam a TV ou o rádio ligados. Quando algo que está passando na telinha interessa, a atividade é trocada pelo programa. Outros adolescentes contam que costumam assistir televisão quando não estão na escola ou no trabalho.

Os depoimentos demonstram que a televisão é para os alunos mais do que um simples meio de comunicação. Ela serve de distração, companhia e lazer. Tanto é que um dos adolescentes do Grupo 2 chegou a comentar que mesmo quando não está gostando do que assiste, não consegue sair da frente da tela e acaba assistindo programas que detesta, como os programas humorísticos.

A análise deste bloco das entrevistas indicou uma diferença significativa na relação dos alunos dos grupos 1 e 2 com os meios de comunicação, especialmente a televisão, e com a linguagem audiovisual. Os integrantes do Grupo 1 foram capazes de criticar a televisão, ressaltar defeitos, propor alternativas de programação. O trecho a seguir, retirado da E 2 – 1, revela o senso crítico: “as

peças de hoje, que vêm televisão, elas devem pensar que nem tudo é realidade, que nem tudo é verdade, desde que você saiba de onde saiu e qual fonte”. O trecho a seguir, também retirado da E 2 – 1, exemplifica as mudanças propostas pelos estudantes: “[...] eu acho que a malhação é uma novela que deveria ser mais trabalhada, para tentar não mostrar só o mundinho perfeito. Na novela, no final todas vivem felizes para sempre e na vida não acontece isso. [...] E os programas de televisão, eu acho que deveriam ser programas como o Canal Futura, eu acho que deveriam ser mais trabalhados. [...] E mostrasse mais o que tem que ser trabalhado na sociedade, o que está de errado e certo também. Acho que é isso”.

Por outro lado, a maior parte dos participantes do Grupo 2 sabia dizer o que não gosta de ver na televisão, entretanto, não foi capaz de criticar a televisão e muito menos de propor alternativas para mudança.

Os contrastes entre os dois grupos continuaram evidentes nas propostas que fizeram para retratar a comunidade em que vivem. Notou-se no primeiro grupo uma preocupação em mostrar o bairro ouvindo as pessoas e revelando tanto os problemas quanto as qualidades da região. Da mesma forma, há nas idéias dos participantes do Luz, Câmera... Paz! Na escola a percepção do uso dos meios de comunicação enquanto meio para a transformação da realidade. Nas falas de alguns adolescentes aparece a sugestão de mostrar a comunidade com seus defeitos e pontos positivos e ao mesmo tempo propor soluções, indicar para as pessoas alternativas para superar as dificuldades. É o uso da linguagem audiovisual com o objetivo de transformação social.

No quinto bloco de questões os estudantes do Grupo 1, a diretora da escola, a vice e o representante da Ciranda foram questionados a respeito da importância que o projeto Luz, Câmera...Paz! Na escola teve na vida dos alunos participantes. As respostas evidenciam que os alunos evoluíram e aprenderam não apenas sobre os meios de comunicação de massa e a linguagem audiovisual. Eles usaram estes conhecimentos como ponto de partida para entender, retratar e transformar a comunidade a partir das ações deles e do uso das linguagens que conheceram e dos MCM.

A autonomia, o senso crítico, a vontade de transformar, o protagonismo, a atenção com as informações repassadas pelos veículos de comunicação foram algumas das qualidades que eles afirmam que desenvolveram. E que os sujeitos

que convivem com eles no espaço escolar e que conviveram com eles durante as oficinas observaram.

Neste sentido, é possível perceber que a EM proposta pela Ciranda trabalhou na mesma linha de Aparici (1997). O autor coloca que os projetos de Educomunicação, especialmente de EM, devem conter quatro elementos principais para serem efetivos. O primeiro deles é educar para a globalização a partir da dimensão local. Ou seja, é entendendo os problemas e as relações presentes no bairro, na escola, na casa que os estudantes são capazes de compreender o nível macro, dos países e dos contextos da Sociedade da Informação.

Para Aparici (1997), é preciso também trabalhar os conteúdos dos veículos de comunicação de forma a transformar as informações em conhecimento, conferindo sentido e significado para as mensagens. O relato do estudante E 5 – 1 revela justamente isso. Ao longo do contato com o projeto, ele passou a selecionar o que assistia, procurando programas que acrescentassem algo, que “ensinassem”. Assim, ele teve uma relação diferente com a televisão, passando de receptor em busca de diversão, para um receptor em busca de conhecimento. Foi assim que ele passou a assistir desenhos animados educativos na TV Cultura.

O terceiro ponto é o desenvolvimento de metodologias para potencializar a participação cidadã dos sujeitos envolvidos. A partir dos relatos sobre como os estudantes retratariam a própria realidade ficou clara a diferença entre os dois grupos estudados. Os alunos que passaram pela EM foram capazes de criar propostas mais voltadas para a solução dos problemas comunitários.

Finalmente, a EM, de acordo com Aparici (1997), deve ser uma educação para a democracia e para a diversidade. Retomando os relatos da diretora, da vice e dos estudantes E 1 – 1 e E 2 – 1, observa-se o quanto o trabalho do Luz, Câmera...Paz! Na escola despertou estes elementos nos estudantes. E 1 – 1 descreve assim a diferença entre ele e os amigos e entre ele antes e depois do projeto: “ah, o perfil deles é bem parecido com o meu assim, gostam de rock, têm mais ou menos a mesma faixa etária. O único problema, a única diferença entre eles e eu é que eu tenho a cabeça, a mente um pouco mais aberta assim, sabe. Acho que por eles curtirem rock tem a cabeça mais fechada, são mais preconceituosos. Eu era assim, era assim também. [...] São (os amigos) homofóbicos, tem preconceito com os outros estilos e tal. [...] Eu era uma pessoa de cabeça fechada e tal. Eu era

muito preconceituoso, eu era individualista. Eu aprendi bastante coisa. Aprendi a ser mais humano mesmo”.

A aluna E 2 – 1 passou a participar do conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Almirante Tamandaré, ela conta o motivo: “foi neste ano. Por causa da Ciranda, né? Eu participei do LUZ e daí dentro do LUZ a gente fez várias atividades. Aí com isso eu me desenvolvi bastante. Com o LUZ eu cresci bastante. Eu não me interessava muito para isto, para estas coisas”. A diretora e a vice relatam que as diferenças de atitude dos alunos que participaram do projeto de EM são imensas, principalmente no que diz respeito à autonomia, à facilidade de comunicação e à luta pelos direitos e pelos acessos dos adolescentes aos espaços.

4.3 ATIVIDADES INDIVIDUAIS E EM GRUPO

Antes de iniciar a apresentação e da análise dos dados das atividades individuais e em grupo (Anexos A, B, C e D) faz-se necessário contextualizar o filme utilizado como base para o desenvolvimento das questões propostas, “Falcão, meninos do tráfico”.

O documentário foi gravado em várias favelas do Brasil e mostrou a vida dos adolescentes envolvidos com o tráfico de drogas. Um dos principais produtores foi o rapper MV Bill. No início do vídeo, ele explica que o objetivo do material é mostrar a vida de pessoas que não fazem parte de estatísticas, talvez apenas depois de mortas. Retratar uma forma de vida que representa um problema social e que, justamente por isso, precisa ser mostrado.

O material revela a vida de adolescentes que trabalham para o tráfico de drogas. São os falcões, os garotos que vigiam a favela durante a noite e os vapores, que vendem a droga em pequena quantidade. Crianças de todas as idades que entram para o mundo do crime em troca de pequenas somas de dinheiro para ajudar as famílias. Por ser um documentário, as entrevistas e as situações são reais. Os jovens são filmados durante suas rotinas de trabalho, usando drogas, segurando armas, falando em rádios comunicadores com os chefes das bocas de fumo.

“Falcão, meninos do tráfico” caracteriza a vida destas crianças. Filhos de famílias desestruturadas, pobres, com pais ausentes, com mães que trabalham muito para sustentar a casa sem ajuda. São adolescentes que abandonaram a escola e na falta de emprego e de atividades remuneradas encontraram no tráfico de drogas a oportunidade de ganhar dinheiro e ajudar a mãe a comprar comida, gás, pagar as contas. Portanto, o filme mostra que o tráfico é, para estes adolescentes, um trabalho, uma forma de ganhar a vida.

Durante o filme, uma criança diz que gostaria de ser bandido quando crescer. Ou seja, o crime é visto por estes garotos como uma profissão, uma forma de ganhar dinheiro.

Os traficantes são apresentados por um lado, como os heróis destas comunidades, pois compram gás e fazem outros serviços de assistencialismo para a população. Por outro, são denunciados como os vilões que assassinam sumariamente qualquer pessoa que seja contrária a eles. Os chamados “caçuetas”, que são as pessoas que denunciam os bandidos aos policiais, são torturados e assassinados.

Observa-se que o documentário faz questão de mostrar o quando a vida do crime é exaltada nas favelas. Muitas garotas procuram namorar apenas envolvidos com o tráfico, rapazes que naquela comunidade são o símbolo do poder. As crianças brincam de “ser bandido”, vendem droga de mentirinha, subornam policiais de brincadeira e fingem matar os “caçuetas”. A brincadeira de criança é uma espécie de preparo para a vida adulta. Portanto, estes meninos e meninas preparam-se para se transformarem em traficantes de drogas e para engrossarem as estatísticas de mortes e de prisões.

Os policiais são vistos enquanto pessoas que tentam atrapalhar o “trabalho” deles. Além disso, como conhecem muitos policiais corruptos, têm uma imagem muito negativa da polícia, que na visão deles só entra na favela para cobrar propina ou para matar e prender.

O vídeo aponta as opções de futuro destes adolescentes: cadeia, morte ou cadeira de rodas. Mostra, portanto, pessoas que morreram antes de completar 18 anos, que deixaram filhos pequenos para trás, gente que está na cadeira de rodas depois de ser atingida por tiros e conta histórias de pessoas que foram presas por envolvimento com as drogas. Mesmo com um destino tão cruel, os adolescentes do

tráfico mostram-se presos a esta vida. Afirmam que precisam dos R\$ 350, R\$ 500 que conseguem “trabalhando” desta forma para ajudar as mães, as famílias.

Vivendo nesta realidade, os sonhos e as perspectivas dos meninos do tráfico não são muitos. Alguns querem ter motos para chamar a atenção das meninas da comunidade. Outros querem apenas ter dinheiro suficiente para comprar a própria casa e deixar a vida do crime para trás. No entanto, nota-se que as perspectivas não são animadoras. Muitos são os casos de adolescentes que morrem no meio do caminho e o filme mostra alguns, o sofrimento das mães que perdem filhos, a dor dos amigos, das namoradas.

Este é o conteúdo do vídeo apresentado (disponível no anexo A) para os dois grupos de estudantes durante a realização das atividades. O documentário foi escolhido como elemento de partida para o desenvolvimento do instrumento, que tem como objetivo comparar a percepção e relação dos alunos participantes do projeto LUZ com a linguagem audiovisual e a realidade em que estão inseridos com alunos da mesma faixa etária que não participaram.

Conforme descrito na metodologia (item 3.4.3), os estudantes do Grupo 1, participantes do LUZ, e os estudantes do Grupo 2, não participantes, realizaram a atividade em datas diferentes. A técnica de aplicação do instrumento, porém, foi a mesma para os dois grupos. Primeiramente, os estudantes assistiram aos 38 minutos editados do documentário (conforme explicado no item 3.4.3). Depois, responderam à atividade individual. Finalmente, reuniram-se, debateram e produziram a resposta para a atividade em grupo.

A apresentação e a análise dos resultados serão feitas de acordo com a ordem estabelecida para a realização das atividades e seguirão a seguinte nomenclatura criada para organizar o material, conforme sistematiza o Quadro III:

Quadro III – Nomenclatura das atividades

Tipo de atividade	Nomenclatura	
	Grupo 1	Grupo 2
Atividade em Grupo	AG 1	AG 2
Atividade Individual 1	AI 1-1	AI 1-2
Atividade Individual 2	AI 2-1	AI 2-2
Atividade Individual 3	AI 3-1	AI 3-2

Atividade Individual 4	AI 4-1	AI 4-2
Atividade Individual 5	AI 5-1	-----

Fonte: elaborada pela autora.

4.3.1 Análise das atividades individuais

A proposta da atividade individual foi dividida em duas questões: “escreva com suas palavras como você percebeu o documentário ‘Falcão, meninos do tráfico’” e “como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico de drogas?”. As respostas do Grupo 1 são apresentadas primeiro, obedecendo a ordem estabelecida para as questões. Logo depois, é a vez do Grupo 2. Depois as respostas dos dois grupos serão comparadas.

Assim como ocorre com as atividades de interpretação de texto, a finalidade do instrumento foi realizar com os alunos uma interpretação de material audiovisual. A partir dela, pretendeu-se perceber se a capacidade dos estudantes em decodificar a linguagem audiovisual e de que forma o fazem (ou não o fazem). Ao passar as impressões, as interpretações e observações obtidas após o contato com o documentário para o papel, eles estão mostrando a capacidade que possuem, ou que não possuem, em entender e lidar com a linguagem audiovisual e transpô-la para a linguagem escrita.

Os estudantes do LUZ demonstraram ter observado em detalhes e em profundidade o conteúdo do documentário “Falcão, meninos do tráfico”. Sub-temas tratados no material, como as horas que os meninos passam “trabalhando” para o tráfico, a desestrutura familiar, a pobreza, a falta de oportunidades, a morte precoce, foram percebidos e descritos.

A primeira resposta da atividade AI 1-1 evidencia as condições de vida e de “trabalho” dos meninos do tráfico: “com esse documentário percebi que a vida que as pessoas dessa favela levam não é fácil, pois esses jovens trabalham desde as 12:00 até as 6:00 da manhã para ganhar um salário mínimo, sem contar que eles não têm uma vida saudável, não têm direito a uma vida digna, pois eles não estudam não pagam seus impostos”. Para esta estudante, uma vida digna significa

ter acesso à escola, à oportunidade de ser cidadão a partir do pagamento de impostos, da honestidade.

Ela observa também que a rotina dos falcões não é fácil, pois costumam ter uma carga horária de trabalho longa. A questão do horário aparece em apenas um momento do vídeo que, no entanto, foi observado e interpretado pela garota como mais um problema para a vida dessas pessoas. Em seguida, ela completa o raciocínio falando da dor de quem perde entes queridos: “sinto muito pelas pessoas que perderam filhos e pais, pois eu acho que ninguém merece ter uma vida com tráfico de drogas, desonestidade da polícia, roubo e pior de tudo não saber se o dia de amanhã existirá para quem amamos”. Em apenas um trecho de resposta ela aponta diversos conteúdos presentes no documentário, como a corrupção da polícia, o destino dos envolvidos com o tráfico e o problema que representa para as famílias destas pessoas.

A resposta da AI 2-1 traz uma interpretação diferente da opção dos jovens do tráfico. Para a estudante, “os meninos e meninas entram naquela vida por falta de opção, não estou dizendo que a culpa seja do governo, a culpa é dessa sociedade que não aproveita as oportunidades que são dadas a ele, passo muitas dificuldades mais (sic) nem por isso vou pelo caminho errado, todos os dias quando acordo imagino que vou apenas colher o que plantei ontem, ou seja, só o BEM”. A jovem demonstra compreensão do conteúdo do vídeo e compara a opção dos falcões com a escolha que ela própria tomou para a vida. Apesar das dificuldades, ela procura todos os dias o caminho correto, por mais difícil que ele seja. A garota aponta que há culpa das autoridades que abandonam as classes menos favorecidas. Porém, demonstra consciência da própria realidade ao dizer que a família dela também passa por muitas necessidades, nem por isso ela se envolveu com a ilegalidade.

O estudante responsável pela AI 3-1 observa que o documentário traz à tona uma realidade “que não vemos”, mas que ocorre todos os dias no Brasil. Ele também apresenta entendimento do conteúdo do vídeo, que retrata os jovens do tráfico como pessoas sem opção de renda, pois falta emprego. Ele enumera algumas cenas e assuntos tratados no filme, como o assassinato das pessoas que denunciam os bandidos à polícia, a criança que afirma querer ser bandido quando crescer e a mãe de uma criança de 2 ou 3 anos que conta que o filho já sabe nomes de armas, de drogas e falar usando gírias.

A AI 3-1 aponta o quanto a presença do tráfico nas comunidades afeta a vida nestes locais, o sonho das crianças e as perspectivas dos mais jovens. Observa a linguagem usada pelos traficantes, “uma coisa que não pude deixar de reparar numa linguagem própria como ‘tá ligado’ entre outros”. E ainda ressalta a relação da carga horária de “trabalho” com a remuneração dos garotos do tráfico: “lá eles trabalham das 12:00 até as 6 da manhã ganhando um pouco mais de 300 reais e mesmo com isso não sobrevivem”. Ao final da resposta ele ainda lembra de outra cena marcante do documentário: as crianças que brincam de ser bandido e de assassinar “cagüetas”, enquanto bandidos de verdade fazem o mesmo perto daquele local.

A estudante que redigiu a AI 4-1 inicia a resposta colocando que percebeu o material assistido como “um documentário crítico e realista. Ele mostra a vida que os adolescentes que entram no mundo do crime, vivem. As suas contradições com os policiais”. Ela compreende que o gênero documentário não é ficção e sim comprometido em mostrar determinados fatos, com histórias reais e pessoas reais: “o documentário mostra a realidade tal como ela é, adolescente (sic) que morrem aos dezessete anos, que entram no tráfico para ajudar suas famílias mães, irmãos etc e que ganham o suficiente para sobreviver. Que estes adolescentes entraram no tráfico por falta de oportunidade de emprego”.

Ela observa duas realidades apresentadas no vídeo. A primeira é que muitos meninos começam no tráfico para ajudar a família, na maior parte das vezes desestruturada pela falta do pai. A segunda é o destino desses garotos: a morte precoce em confrontos com a polícia. Assim como o estudante da AI 3-1, ela lembra o fim dos moradores que tentam lutar contra o tráfico e ressalta a linguagem usada pelos jovens: “a linguagem dos adolescentes usados para se referir a determinadas coisas (suborno, maconha etc). Como eles se comunicam entre si, para avisarem quando a polícia está chegando etc”.

A resposta da AI 5-1 começa de forma parecida, afirmando que “é um documentário que choca as pessoas, que fala da realidade, com personagens reais”. Ressalta, em seguida, o papel da família no destino dos jovens do tráfico. O pai ausente ou agressivo levou muitas crianças a procurarem formas de ganhar dinheiro para sustentar a casa e a mãe. É o que confirma o trecho a seguir: “os bandidos, todos eles, não têm um passado feliz ou o pai era ausente e quando chegava em casa só batia neles, ou não têm família, como o garoto que roubava para sobreviver. Também disse que o crime muda as pessoas, por exemplo, a mãe, em que o seu

filho era carinhoso e após entrar para o tráfico ficou violento, e não ligava mais para a mãe”.

O estudante expressa preocupação com o destino das crianças que querem seguir o mesmo rumo dos bandidos que conhecem e enumera os motivos que as leva a esta escolha: “as crianças dizem querer ser bandidos porque, os bandidos, ‘ganham dinheiro’, ‘protegem a comunidade’, e tem ‘poder’ com uma arma na mão, e garotas”. O uso das aspas em alguns momentos mostra que o estudante está se referindo às falas dos meninos e ao que estas crianças consideram importante, como o poder, as garotas, as armas. Finaliza dizendo que as pessoas que viram bandidos não têm outra escolha, já que não têm estudo para conseguir um trabalho formal.

A questão dois pedia que os estudantes descrevessem como o documentário apresentou a vida dos meninos do tráfico. A estudante responsável pela AI 1-1 abordou elementos referentes à vida na favela. Na visão da menina, o vídeo indica que a realidade das crianças é fruto do que a própria comunidade plantou, “essas crianças já estão acostumando a viver nesse tipo de ambiente onde arma, drogas são sinônimos de superioridade”. Ou seja, ela acredita que o documentário aponta que os elementos do crime fazem parte da vida das favelas e do cotidiano das crianças.

A estudante segue a linha de raciocínio questionando o porquê de aquelas crianças considerarem os traficantes heróis, e ela mesma procura respostas: “deve ser porque os policiais não são honestos suficientemente para colocar ordem e deixam-se ser subornados, porque são incapazes de dar um pouco de segurança para a sociedade”. Em outras palavras, quem deveria dar o exemplo não dá e as crianças acabam idolatrando quem está ao lado delas na comunidade, os bandidos. Depois destaca o destino dessas pessoas, segundo o documentário: cadeira de rodas, cadeia ou morte. “Sei que essa não é a vida que eles queriam, aliás ninguém quer morar num ambiente onde drogas, armas e violência é o que marca a vida deles”. Ela continua o texto, afirmando a marca da desestruturação familiar na vida dos jovens e finaliza: “agradeço à (sic) Deus pela vida que eu tenho, pois apesar das dificuldades eu consigo sobreviver sem fazer mal aos outros”.

A adolescente que redigiu a AI 2-1 resume em uma frase como o filme descreve a vida dos meninos do tráfico. “Uma vida sem opção com total falta de aproveitamento, desistência da vida, porque ele acorda cada dia pensando no que

ele vai fazer, quem ele vai matar, para quem ele vai vender, ou seja não tem perspectiva de vida”.

Visão corroborada pelo estudante da AI 3-1 que também afirma que o documentário descreve como “sem futuro” a vida dos jovens traficantes, “pois hoje eles estão vivos mais (sic) o amanhã não se sabe. Não têm tempo para descansar, levam uma vida de matar e fugir para não ser morto. Meninos que não têm qualidade de vida, não estudam, e só vive (sic) para vender droga”. Complementa sua visão do vídeo destacando os motivos que levam os garotos para o tráfico, sustentar a família. No final da resposta, ele afirma ainda que os meninos são apresentados como sujeitos sem direito de viver com a comunidade e com a família e sem direito à vida e ao lazer. Evidencia ter, neste ponto, uma visão abrangente de cidadania e coloca-os à margem dos direitos de todo ser humano.

O adolescente que redigiu a AI 4-1 afirma que o documentário apresenta as mazelas da cidade, do estado, do Brasil com as crianças e com os adolescentes mais pobres, que na falta de perspectiva encontram no tráfico uma saída para a miséria. A resposta do AI 5-1 caracteriza o documentário enquanto uma amostra do que é a realidade do tráfico nas favelas brasileiras. Por um lado, é um “caminho sem volta”, mas por outro, estes meninos tiram proveito desta vida: “eles gostam de ser assim, e as garotas gostam do poder dos homens da favela”.

O adolescente destaca um ponto chave da mensagem do documentário, a criminalidade está de tal forma incrustada no modo de vida das favelas, que se tornou banalizada. Traficar virou profissão socialmente reconhecida naquele meio e status para muitas mulheres. Neste sentido, o jovem aponta a contradição sobre a qual o documentário apresenta a vida dos falcões: “os garotos fazem isso por falta de opção, eles convivem com isso e querem fazer isso, ou seja, não têm um contato maior com a vida exterior, não conhece (sic) o estudo, não tem conhecimento. E isso acaba com a vida deles involuntariamente”. É a percepção da força que o meio tem no desenvolvimento das identidades pessoais.

As respostas do Grupo 2 foram mais breves do que as do Grupo 1. Conseqüentemente, menos aspectos do documentário foram abordados, ficando os textos restritos ao tráfico de drogas, à falta de oportunidades e ao crime como única alternativa pra muitos jovens ajudarem suas famílias. O trecho a seguir é a resposta da AI 1-2 para a primeira questão: “percebi que só tem tráfico! E que as pessoas não trabalham em algum trabalho normal, só vendendo droga!”. O estudante entende

que para aquelas pessoas o tráfico se tornou um trabalho e que ele considera isso anormal. O aluno responsável pela AI 2-2 escreve que o documentário retrata a realidade das favelas e que os meninos e meninas entram para o tráfico “por causa da necessidade de dinheiro ou para seguirem o mesmo caminho que seus pais, amigos ou até incentivo de alguém”.

O adolescente que produziu a AI 3-2 compreendeu que os jovens se envolvem cedo com o tráfico em busca de uma vida melhor para suas famílias. Em seguida, avalia a atitude e critica as autoridades: “isso não é muito bom, pois gera mais violência e eles só se prejudicam. Uma vez no tráfico ele pode acabar morto ou preso e muitas vezes acaba morto. É uma triste realidade, e o governo não faz nada para impedir toda essa violência”.

O estudante da AI 4-2 disse que percebeu com o documentário que o tráfico de drogas não é bom para as pessoas. Mas que, mesmo assim, muitos entram nesta vida para ajudar as famílias. Segundo ele, são adolescentes de até quatorze anos que morrem cedo e não “aproveitam a vida direito”. Depois, escreve uma impressão pessoal: “tudo que ele fala sobre esse documentário é muito importante até para mim (sic) perceber que o tráfico não é o caminho certo para ninguém”.

Na questão dois, o adolescente que realizou a AI 1-2 respondeu que o documentário retrata a vida dos falcões como feliz. “Apresenta que eles estão felizes com o trabalho deles, sendo que mais cedo eles vão morrer!”. Entretanto, em nenhum momento o vídeo mostra os adolescentes contentes. Mostra-os algumas vezes resignados com o destino e outras vezes descontentes com a vida. Apenas um menino disse que não fica triste por estar sempre usando drogas.

Já o aluno que escreveu a AI 2-2 demonstra ter compreendido a intenção do vídeo. Na opinião dele, o documentário apresenta a vida dos falcões como “não digna, pois ninguém tem que receber dinheiro para defender algo com sua própria vida”. E completa afirmando que “isso é uma coisa difícil de acreditar, mas que acontece nas favelas”. Apesar de entender a mensagem do documentário, o jovem não faz relação com a própria realidade, colocando o que foi mostrado no material como algo distante da dele.

O estudante da AI 3-2 escreve que o documentário exhibe jovens que deveriam frequentar a escola ou brincar, mas que estão no mundo do tráfico e do uso de drogas. Conclui afirmando que estes meninos morrem cedo, sem ter a oportunidade de “exercer uma profissão e formar uma família”.

A resposta da AI 4-2 vai no mesmo sentido e afirma que o documentário mostra a vida dos adolescentes como sendo “muito triste de mais (sic)”. A dor das famílias que têm filhos no tráfico é imensa e as perspectivas não são muitas, resumem-se a caixão e cadeia. O documentário, na realidade, aponta três opções de destino para os falcões: a morte, a cadeia ou a cadeira de rodas. O estudante também lembra da brincadeira das crianças, que fingem ser bandidos e alerta que o destino dos criminosos não é tão divertido quanto parece.

4.3.2 Análise das atividades em grupo

A proposta da atividade em grupo foi a seguinte: “se vocês tivessem a oportunidade de fazer um documentário sobre a sua comunidade, seu bairro e a vida das pessoas que moram nele, como seria? Que imagens você mostraria? Quem entrevistaria? Que papel este documentário teria na sua vida, na vida das pessoas que moram no seu bairro e na vida de quem assistisse?”.

O Grupo 1, depois de discutir por cerca de 40 minutos, apresentou a resposta de duas formas, a partir de um desenho (Anexo B) e de um texto escrito (Anexo B). O desenho foi feito pelos próprios estudantes e mostra quatro pessoas de mãos dadas. Ao fundo há o sol, que sorri. O grupo está sobre um gramado. Observa-se que cada uma das pessoas tem um jeito próprio. Um garoto usa boné com uma camiseta com o dizer “skate” estampado. Uma garota usa um vestido e sapatos de salto alto com cordões em volta da perna, outro garoto veste camiseta com a palavra “paz” escrita e a última menina veste calça e blusa. As roupas, os cabelos, os estilos e os gostos destas pessoas são diferentes, mas elas estão de mãos dadas. No alto do desenho há as seguintes frases: “minha comunidade... Reflexo da minha vida”. Logo abaixo do desenho há outro texto que diz: “união que faz a força! Apesar das dificuldades, da violência das drogas, do vandalismo... Somos todos unidos!”. Uma borboleta enfeita uma das letras do escrito, deixando-o mais alegre.

O desenho foi uma linguagem alternativa usada pelos estudantes para dizer como seria o documentário produzido por eles para falar da própria comunidade. Eles mostrariam que apesar dos muitos problemas existentes há pontos positivos.

As pessoas, por mais diferentes que sejam, são unidas. Esta união faz a diferença no enfrentamento das dificuldades, traz a força para a comunidade.

Outro ponto interessante é o título: “minha comunidade... Reflexo da minha vida”. Na visão do grupo, a comunidade representa mais do que o simples local em que moram. Os estudantes demonstram ter consciência de que o bairro a que pertencem é determinante nas percepções que têm do mundo, dos problemas, da realidade e das soluções que encontram para estas dificuldades. Em outras palavras, a ilustração mostra que o documentário produzido por estes jovens mostraria que o local em que vivem tem reflexo direto nas suas ações, no seu jeito de ser e de pensar. As próprias vestimentas dos personagens reforçam esta idéia, já que cada um possui estilos diferentes. As mãos dadas representam esta união, idealizada por eles para resolver os problemas da comunidade.

Os jovens concluem este pensamento abaixo do desenho, na afirmação de que a união faz a força, mesmo com as dificuldades causadas pelas drogas, pela violência, pelo vandalismo. Nota-se que eles não procurariam mostrar - no material audiovisual produzido por eles - apenas imagens negativas da região, que é agradavelmente representada com um sol sorridente e com uma borboleta. As drogas, o vandalismo, a violência são apontados como fatores que dificultam a vida. Mas, segundo os estudantes, “apesar” destes problemas, as pessoas são ou deveriam ser unidas e esta atitude faz a diferença. O papel do documentário que eles criariam seria de caracterizar a comunidade como algo maior do que os problemas que enfrenta e de propor soluções, a principal delas a união.

No texto entregue pelos estudantes, eles listaram algumas das informações e conteúdos que estariam presentes no documentário:

- retrataria os problemas;
- possíveis soluções;
- comunidade em geral;
- informação, descontração.

Em seguida, eles descrevem os pontos, explicando detalhadamente tudo o que abordariam no material, as imagens que fariam, as entrevistas que gravariam e assim por diante.

Nas palavras deles, o documentário “mostraria o seu cotidiano (cotidiano da comunidade), das pessoas no bairro, suas preocupações ao sair de casa, medo de ser assaltado, a falta de creche, a vida escolar dos adolescentes e das crianças, a

falta de políticas públicas nos meios comunitário e escolar, os colégios que foram tomados pelo vandalismo, a falta de interesse dos adolescentes para a reivindicação de seus direitos, por não conhecê-los”.

Neste primeiro momento, o grupo contou como seria a base do material produzido por eles, a preocupação seria em retratar o cotidiano dos moradores e suas dificuldades. A rotina das pessoas, o medo por causa da violência, a falta de lugar para deixar os filhos, a falta de ação por parte das autoridades. Observa-se a opção dos estudantes por apresentar o cotidiano das pessoas e não as situações extraordinárias. Para eles, a importância do bairro está no dia-a-dia dos moradores. Aproveitariam também para criticar a atitude dos adolescentes, que são omissos e passivos na cobrança dos próprios direitos.

Na seqüência, os estudantes escrevem que gostariam de mostrar a própria realidade, a vida dos adolescentes do bairro. “Mostraria a vida dos adolescentes que moram na comunidade. De sair de manhã, ir para o colégio, chegar a tarde e não ter o que fazer, pois não há muitos lugares para se divertir. O alto índice de adolescente (sic) no mundo do crime”. Neste momento, eles criticariam a falta de opções de lazer no bairro, motivo pelo qual muitos acabam usando drogas e cometendo crimes.

Ressalta-se que o documentário não revelaria apenas aspectos negativos. “Mas apesar de não ter essas coisas, mostraria as coisas boas tais como a rua do comércio, que você pode encontrar mercado, papelaria, restaurante, farmácia, borracharia, entre outras coisas”. Revelaria as funções do bairro, representadas pelo comércio reunido em apenas um lugar. Observa-se, no entanto, que os estudantes levantaram apenas este ponto positivo, talvez pela falta de outros.

Depois de expor o que mostrariam, os estudantes descreveram as imagens que fariam e as pessoas que seriam entrevistadas em cada um dos pontos. No caso das creches, eles mostrariam as crianças no local, entrevistariam os pais que não têm onde deixar os filhos por falta de vagas, o conselho tutelar e a coordenação da creche. O pensamento presente nesta listagem de imagens que seriam necessárias para se falar de determinado assunto é típico de quem conhece a linguagem audiovisual. Ou seja, é preciso ter imagens daquilo que se pretende falar, pois a linguagem audiovisual é formada por imagens e sons. Este aprendizado está presente na resposta do Grupo 1.

O mesmo pode ser observado na escolha dos entrevistados: primeiramente os prejudicados pela falta de vagas e depois todos os outros envolvidos no

processo. Estas escolhas denotam uma preocupação em dar voz para todos os lados de uma questão. A mesma atitude se repete quanto à parte do documentário que falaria das escolas que sofrem com adolescentes vândalos: “em relação as (sic) escolas e os adolescentes, mostraria imagens de colégios que foi (sic) tomado pelo vandalismo e entrevistaria os adolescentes e pessoas que fazem parte do núcleo de educação”.

O bairro também seria mostrado em seus problemas físicos, como os esgotos abertos e o parque destruído. Para falar sobre este assunto, o grupo afirma que faria imagens das valetas, da destruição do parque e que procuraria moradores e autoridades para debater o assunto. De um lado, quem vai reclamar e de outro, quem vai dar resposta para as reclamações. Esta atitude presente no discurso dos jovens é corriqueira no jornalismo e chama-se ouvir o outro lado, a imparcialidade. Este é outro aprendizado presente nas respostas da atividade.

O mesmo posicionamento ocorre quando eles se propõem a falar sobre o tráfico de drogas. Eles colocariam na tela adolescentes que “entraram neste mundo e adolescentes que não entraram”. As famílias dos usuários também receberiam oportunidade de dar seus depoimentos sobre o problema.

O lado bom da comunidade ficaria representado pela rua do comércio e pelas áreas verdes, muito comuns na região. Para falar sobre o assunto, mais uma vez os moradores seriam ouvidos, também o secretário municipal do meio ambiente e representantes de ONGs ambientais. A escolha dos entrevistados para tratar deste tema demonstra que estes adolescentes conhecem a própria realidade e sabem quais autoridades são responsáveis por cada tipo de situação. Além disso, revelam conhecimento de fontes para tratar dos assuntos. No caso das áreas ambientais do bairro é interessante ouvir os moradores antigos, as pessoas que cuidam destas áreas. Por outro lado é preciso saber quais são os planos políticos para manter ou não o verde e a ação das organizações não governamentais para proteger estas áreas.

Finalmente, eles se dedicam a responder o último questionamento. Nas palavras do grupo: “o documentário teria um papel de poder mostrar a minha realidade, de expressar a opinião das pessoas que moram na comunidade. Na vida das pessoas acho de ter dado a sua opinião e mostrar que você pode mudar o mundo, a sociedade que vive a partir de você. As pessoas que assistiriam, causar impacto de tal forma que pudessem mudar sua realidade também a partir de que

pudessem fazer com sua opinião participação e contribuição”. O trecho denota consciência do papel do jovem na mudança da realidade e do uso da comunicação para incentivar outras pessoas a ajudar na transformação social.

O Grupo 2 respondeu a atividade apenas na forma escrita. Ressalta-se que os adolescentes deste grupo discutiram por menos de cinco minutos sobre a resposta que dariam à questão. Cada um dos quatro envolvidos apontou o que gostaria que o documentário mostrasse.

Em primeiro lugar, escreveram que gostariam de mostrar a importância de se tirar os jovens das ruas para que eles não se envolvam com as drogas. Em um segundo momento, usariam o espaço para reclamar das condições das ruas da comunidade, pois muitas não são asfaltadas. “Tem prefeitos que promete (sic) que vai fazer asfalto nas ruas e também só prometem isso, mas nem faz”. Seguindo a mesma linha de pensamento, eles reclamariam também da falta de área de lazer para os jovens na comunidade. Esta seria uma forma de evitar que os jovens desocupados acabem se envolvendo com o uso ou com o tráfico de drogas. Nas palavras deles: “o prefeito tem que fazer uma área de lazer para os jovens não está (sic) envolvido com drogas”.

No último parágrafo eles colocam: “o documentário mostrou o envolvimento a realidade das pessoas que tem envolvimento com drogas, isso é uma realidade muito importante de mais (sic) para mim e para os meus amigos”. Não fica claro se os adolescentes se referiram ao “Falcão, meninos do tráfico” ou ao documentário que fariam. A dúvida foi gerada pelo uso do verbo no passado, “mostrou”. Caso estivessem se referindo ao documentário que fariam, o trecho serve de resposta ao último questionamento da atividade, que indaga qual papel o documentário teria na vida deles, da comunidade em que vivem, e na vida das pessoas que assistissem ao material. Neste caso, o objetivo do vídeo desenvolvido em tese por eles seria destacar o quanto o envolvimento com o tráfico é uma realidade presente na vida daquela comunidade. Neste sentido, observa-se que reproduziriam, em seu próprio documentário, a temática que haviam acabado de assistir em “Falcão, meninos do tráfico”. Caso estivessem se referindo ao material exibido anteriormente o trecho não teria sentido, pois não responde a nenhuma questão proposta na atividade em grupo. Portanto, imagina-se que o verbo “mostrou” foi apenas utilizado no tempo verbal indevido, causando toda a confusão interpretativa.

Os adolescentes do Grupo 2 responderam somente à primeira e à última parte da questão. Ativeram-se a escrever como seria o documentário que fariam e a importância que o material teria para eles e para seus amigos. Eles não responderam quais imagens produziram nem quais pessoas entrevistariam. Apontam pessoas e imagens que provavelmente seriam mostradas, como é o caso dos adolescentes que ficam andando pelas ruas da comunidade e o prefeito que promete fazer asfalto e não cumpre. Entretanto, na resposta não fica claro quem falaria e nem as imagens que seriam feitas.

Está presente nestes jovens uma preocupação com os problemas da comunidade em que estão inseridos. No entanto, percebe-se também, que no momento de elaborar as observações para usá-las em um material audiovisual eles têm dificuldades. Como não têm intimidade com a linguagem audiovisual enquanto uma forma de repassar mensagens e informações para as pessoas, não conseguiram organizar e transpor para o papel uma explicação de como fariam o documentário.

4.3.3 Considerações sobre a análise das atividades individuais e em grupo

O objetivo deste item é sintetizar os dados obtidos com as análises apresentadas anteriormente. A avaliação das informações de acordo com o tipo de atividade (individual ou em grupo) permitiu conhecer detalhadamente as respostas fornecidas pelos integrantes dos Grupos 1 e 2. Nesta síntese serão apresentados aspectos gerais dos dados e será feita uma comparação entre as informações obtidas com o Grupo 1 em relação ao Grupo 2. A finalidade é atender da melhor forma possível ao objetivo da aplicação deste instrumento, que foi perceber a capacidade dos grupos em entender a linguagem audiovisual e comparar as percepções dos participantes do LUZ e dos não participantes.

Quanto às atividades individuais, o Grupo 1 apresentou respostas mais completas para as duas questões. Os estudantes do LUZ procuraram descrever todos os aspectos que observaram no vídeo, demonstrando capacidade em decodificar com competência as mensagens passadas para eles no formato audiovisual. Da mesma forma, entenderam o objetivo do documentário.

Outro aspecto interessante é que dois estudantes do LUZ observaram a importância da linguagem utilizada pelos falantes. As gírias usadas por eles na comunicação das bocas de fumo chamou a atenção dos adolescentes, que descreveram este fato nas respostas.

Os estudantes também observaram aspectos com relação ao “trabalho” no tráfico. A carga horária puxada, o serviço noturno, o risco de morrer, a exposição ao perigo e os salários baixos. Todos estes fatores foram levantados pelos jovens do LUZ, como consequências da falta de políticas públicas que gerem perspectivas de futuro para estes meninos. Em outras palavras, se eles estivessem na escola ou se houvesse mais empregos e estágios, não seria preciso virar criminoso.

Uma observação importante feita pelos estudantes foi sobre a desestruturação familiar sofrida por aqueles jovens. A falta do pai ou o pai agressivo leva ao abandono desses meninos e de suas mães. Para sustentá-las, eles fazem qualquer negócio, incluindo matar e morrer. A falta de estrutura familiar é um assunto tratado pelo documentário de forma indireta. Os garotos falam sobre os pais, sobre a família. No entanto, não há uma fala concreta sobre falta de estrutura, o que demonstra capacidade por parte dos estudantes de compreensão da linguagem audiovisual, inclusive daquilo que está presente nas entrelinhas do discurso.

Além disso, nas respostas dos alunos do Grupo 1, há preocupação com as consequências da banalização do crime nas comunidades pobres. Ser bandido está virando sinônimo de heroísmo, de poder, de status. Eles observaram e escreveram sobre a atitude das garotas, que procuram os rapazes que possuem armas e estão envolvidos com o tráfico. Uma das adolescentes ressalta que as crianças habituariam-se a viver neste ambiente sem Estado, sem lei e a achar que o crime e as armas são sinônimos de superioridade. Justamente neste sentido, eles apontam a brincadeira das crianças mais novas, que brincam de ser bandido. Os adolescentes entenderam o quanto que matar, traficar e subornar policiais se tornou rotineiro naquelas comunidades e mostraram o perigo que é criar seres humanos em ambientes assim.

Os adolescentes do Grupo 2 também demonstraram entendimento do documentário apresentado. No entanto, pelas respostas foi possível perceber que o nível de interpretação foi outro. Eles se limitaram a escrever sobre o problema do tráfico de drogas. Mesmo assim, notaram que o vídeo descreve as consequências da vida do crime.

Os alunos escreveram sobre o papel da família no processo de entrada dos jovens no mundo do crime. A maioria começa para ajudar a sustentar a família, para ajudar a mãe. Porém, nas respostas eles não demonstram entender que a entrada no tráfico também é resultado, na maior parte das vezes, da falta de estrutura familiar. Dos pais ausentes, das mães sem tempo para cuidar dos filhos e sem dinheiro para sustentar a casa.

Destaca-se que estes estudantes procuraram e apontaram responsáveis pelo problema: as autoridades não estão fazendo seu papel ao abandonar estas comunidades. Eles observam que a falta de oportunidades, a falta de estudos, de trabalho, ocasionam conseqüências graves. O único caminho para muitos jovens acaba se tornando o tráfico de drogas e a morte chega mais cedo para eles também.

Na atividade coletiva, as diferenças entre os grupos ficaram mais claras. Os estudantes do LUZ apresentaram a proposta com um desenho e em forma de texto. Deixaram claro que não retratariam apenas aspectos negativos da comunidade. Um dos elementos positivos destacado por eles foi a união entre as pessoas para resolver os problemas existentes. Os problemas também seriam abordados, porém não receberiam toda a atenção. Nota-se o conhecimento dos alunos sobre a comunidade.

O Grupo 1 mostrou conhecer a linguagem audiovisual pela forma com que seus participantes organizaram a resposta, pela preocupação que tiveram em apontar as imagens e as entrevistas que fariam.

Já o Grupo 2 revelou não ter tanta intimidade com a linguagem audiovisual e não saber ao certo a mensagem que gostariam de passar e de que forma iriam fazê-lo (com qual estrutura, com quais imagens, com quais entrevistados). Apesar de terem idéias, reclamações a fazer, eles não sabiam exatamente o que fazer, o que mostrar, de que forma mostrar. E não descreveram estes itens na atividade.

Conforme estudado no item 2.5.4, a linguagem audiovisual está presente no cotidiano das pessoas. Está na televisão, nos filmes, no cinema, na propaganda televisiva, nos clips de música, nos celulares. Pretto (1996, p. 99), parodiando Benjamim, afirma que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios de comunicação. Em outras palavras, assim como há analfabetos funcionais, que sabem ler e escrever determinadas palavras e compreender determinados textos e não são capazes de interpretar de forma mais profunda a linguagem verbal, existem também os analfabetos funcionais

audiovisuais. Apesar de viverem em contato diário e contínuo com meios que veiculam imagens e sons, há pessoas incapazes de lidar, de maneira eficiente e crítica, com a linguagem audiovisual.

Por isso, a importância das propostas de Educação para os Meios, que pretendem preparar as pessoas para um contato crítico e transformador com as linguagens proporcionadas pelos MCM. As atividades realizadas com os dois grupos de estudantes apontaram diferenças evidentes entre grupos que passaram por um processo de EM e que não passaram.

O grupo afetado mostrou-se mais à vontade com a linguagem, tiveram percepções e interpretações mais profundas sobre as mensagens presentes no documentário “Falcão, meninos do tráfico”. Da mesma forma, quando foram incentivados a propor um material para retratar a própria comunidade, foram organizados, desenvolveram objetivos claros e indicaram ter domínio sobre o *como* usar a linguagem audiovisual para passar mensagens a outras pessoas. Souberam afirmar exatamente qual objetivo gostariam que o documentário produzido cumprisse na vida deles, na vida da comunidade e na vida das pessoas que assistissem ao material. Deixaram claro que o objetivo principal do material seria passar a mensagem de que “você pode mudar o mundo, a sociedade que vive a partir de você”. Além do domínio da linguagem, eles demonstraram compreender também a finalidade da comunicação e da educação, que é incentivar as pessoas a serem protagonistas da transformação da própria história e da própria sociedade.

O Grupo 2 apontou alguns assuntos que gostaria de abordar no vídeo. No entanto, não soube afirmar ao certo o que iria fazer, como iria fazer e com qual objetivo. Esta falta de preparo tem conseqüências diretas no cotidiano destes estudantes, em sua relação diária com os MCM. Vermelho (2003, p. 110) afirma que assim como as máquinas impõem um modo de ser trabalhador, os meios de comunicação impõem, por sua vez, um modo de ser cidadão. Porém, muitos destes cidadãos não estão sendo preparados para um contato crítico. E cidadania pressupõe consciência.

Segundo Ferrés (1998, p. 132), as escolas trabalham fortemente com a linguagem verbal, que processa as informações de maneira linear. A linguagem audiovisual processa em paralelo e mexe com às emoções, por causa dos elementos visuais e sonoros. É uma forma diferenciada de expressão e de processamento de informações, que não é tão fortemente trabalhada nas escolas.

As atividades propostas e analisadas neste item apontam desigualdades entre alunos que mantiveram contato e aprenderam sobre esta linguagem e alunos que não mantiveram.

O resultado da análise aponta as diferenças entre estes dois grupos quanto ao domínio e facilidade que têm para interpretar, compreender e criar a partir e com a linguagem audiovisual.

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS VÍDEOS

Os dados da análise de conteúdo dos seis vídeos-piloto e do vídeo final produzidos pelos participantes do Luz, Câmera...Paz! Na Escola (ver anexo E) são apresentados de acordo com as categorias: tema, pessoas e personagens, imagens, sons e edição, conforme detalhado no item 3.4.4. A decupagem (ver apêndice F) dos vídeos serviu como base para a análise.

A Quadro IV apresenta a sistematização do material de acordo com o tipo (vídeo-piloto ou final), com o título, com o tempo de duração e com a ordem numérica criada pela pesquisadora para identificá-los.

Quadro IV – Sistematização do material da Análise de Conteúdo

<u>Número do vídeo</u>	<u>Título do vídeo</u>	<u>Tipo</u>	<u>Duração</u>
<u>Vídeo 1</u>	<u>Saúde, esporte e cidadania</u>	<u>Vídeo-piloto</u>	<u>1'24"</u>
<u>Vídeo 2</u>	<u>Abuso sexual de crianças e adolescentes</u>	<u>Vídeo-piloto</u>	<u>1'51"</u>
<u>Vídeo 3</u>	<u>"Luta" contra a violência</u>	<u>Vídeo-piloto</u>	<u>1'55"</u>
<u>Vídeo 4</u>	<u>Artesanato e posto de saúde</u>	<u>Vídeo-piloto</u>	<u>2'02"</u>
<u>Vídeo 5</u>	<u>Um empreendimento comunitário</u>	<u>Vídeo-piloto</u>	<u>2'06"</u>
<u>Vídeo 6</u>	<u>Hip Hop</u>	<u>Vídeo-piloto</u>	<u>2'18"</u>
<u>Vídeo 7</u>	<u>Jovens em comunidade</u>	<u>Vídeo final</u>	<u>14'52"</u>

Fonte: elaborado pela autora

4.4.1 Tema

A temática desenvolvida no vídeo 1 é saúde, esporte e cidadania. O tema foi abordado mostrando o cotidiano escolar. De forma simples, alunos e professores de educação física aparecem no material em suas atividades rotineiras. Os estudantes fazendo aquecimento, praticando esportes, alongando os músculos. A mensagem proposta pelo vídeo é de que os esportes ajudam a evitar que os jovens entrem no mundo das drogas e da violência. Esta informação é colocada logo no início, com a pergunta: “professor, eu queria saber se os esportes ajudam a não entrar no mundo da violência”. O questionamento é respondido ao longo do material, com base no depoimento dos professores.

No vídeo 2, o assunto é abuso sexual de crianças e adolescentes. Para abordar a questão, mostrou-se uma conversa dos próprios estudantes. No diálogo, percebeu-se que o problema é uma realidade na comunidade em que vivem e acontece próximo da escola: no parque ao lado ou dentro da casa dos alunos. “O abuso acontece perto de nós” é uma das frases que aparecem na tela enquanto os adolescentes falam. Os trechos a seguir, retirados do vídeo, exemplificam a afirmação: “No parque aqui, etrupavam (sic) as pessoas que saiam do colégio” e “tinha uma menina que ela foi estuprada pelo padrasto dela. Só que ela chamava ele de pai”.

O debate entre os alunos leva a uma reflexão, é preciso deixar o tabu de falar sobre o abuso sexual para trás e denunciar quem pratica o crime. A mensagem do vídeo é que esta é a única forma de acabar com o problema: “tem jovem que nem liga. Alguma coisa assim. Procura evitar saber disso. Mas acho que a gente tem que se aprofundar cada vez mais. Saber desses negócios. Denunciar. É um bem que a gente está fazendo para a comunidade. Não só para a gente”.

O tema do vídeo 3 é luta contra a violência. A forma de abordagem é bem humorada. O material todo leva quem assiste a crer que os personagens irão partir para a agressão física depois de discutir. Um clima de tensão é criado. No entanto, a briga não ocorre e os personagens encontram uma forma criativa de resolver as divergências. O vídeo aponta que há muitas formas de solucionar conflitos e a violência não é uma delas.

Os vídeos 4 e 5 têm o mesmo tema empreendimentos comunitários. Nos dois casos, exemplificam-se com ações do bairro. O vídeo 4 aborda a iniciativa de um grupo de senhoras unidas pelo artesanato. Uma adolescente apresenta o projeto da seguinte forma: “o mundo dá grandes voltas e nos revela grandes surpresas. Você sabe o que tem a ver artesanato com posto de saúde? Isto em Almirante Tamandaré tem tudo a ver. No posto de saúde Tamboara, um grupo de vinte senhoras se unem, a maioria aposentadas, (sic) para produzir arte. Vamos conhecer melhor este trabalho”. A informação presente no material diz respeito à união da comunidade na criação de ações que ajudem os moradores a ter mais qualidade de vida. O depoimento de algumas senhoras reforça a mensagem: “muito bom, né? Eu mesma estava em uma depressão profunda, né? Há seis anos atrás quando eu entrei no grupo, não só nesse, eu freqüento outro na biblioteca. Então foi muito bom. Eu saí da depressão, muito bom. Você aprende, você ensina” e “você volta assim: ó. Um passarinho avoando (sic)”.

Já o vídeo 5 é sobre a padaria comunitária, uma iniciativa de um grupo de mulheres para produzir pães, salgados e doces mais baratos para as pessoas do bairro. É justamente desta maneira que o empreendimento é apresentado por um adolescente: “estou aqui para conversar com a Maria e a Roseli que trabalham na panificadora da comunidade. Elas trabalham vendendo mais barato os alimentos para que eles se alimentem melhor”.

Para falar sobre a padaria, usam-se imagens das mulheres trabalhando e os depoimentos delas. Fica para o telespectador a mensagem de que a participação comunitária é imprescindível para o sucesso. Estas ações são criadas para ajudar o bairro e, por isso, precisam da ajuda das pessoas que moram na região, o que nem sempre acontece, como comprova o diálogo a seguir retirado do vídeo:

- “E o interesse das pessoas em ajudar vocês? Tem muito?”.

A mulher responde:

- “Tá (sic) bem pouco por enquanto”.

O vídeo 6 é sobre Hip Hop. O assunto foi abordado com uma conversa entre uma garota e um grupo de adolescentes do Hip Hop. O material exhibe as roupas, o jeito de falar e a música dos praticantes. A mensagem passada pelo vídeo é que o Hip Hop é mais do que um modismo, é uma filosofia de vida que ajuda os jovens a pensar sobre a sociedade e agir na transformação da sociedade, idéia reforçada pelo depoimento de um dos adolescentes entrevistados. “O Hip Hop eu gosto mais

porque ele passa uma letra, assim, falando do que o governo faz, do que a política faz, do que, às vezes, o mundo tem tentado colocar na cabeça da gente, entendeu? Ele vem conscientizar um pouco para a gente não cair tanto nessa baderna que eles tentam fazer na cabeça da gente”. Há também um pedido contra o preconceito: “tem muita gente que julga pela aparência, né? Não sabe que às vezes um piá desse aqui está conscientizando um outro que tá (sic) usando droga por aí”.

O vídeo 7 é o material final produzido no LUZ. O tema envolve, portanto, todos os assuntos discutidos pelos adolescentes durante o período de realização da Oficina de Vídeo. O título do material é um resumo: “jovens em comunidade”. A produção trata dos problemas do bairro, como a precariedade do saneamento básico, a falta de respeito com o meio ambiente, os usuários e o tráfico de drogas, a falta de asfalto, a violência, o medo de andar pelas ruas quando escurece, a falta de quadra coberta na escola e propostas para solucionar todos estes problemas.

Um personagem, Zé da Vila, foi criado para apresentar a comunidade para o telespectador. É ele quem vai costurando os temas e os depoimentos ao longo do vídeo. A mensagem resume-se em uma frase usada no material: “uma andorinha não faz o verão”. Em outras palavras, as transformações sociais só são possíveis quando as pessoas se unem para lutar por uma causa.

4.4.2 Pessoas e personagens

O vídeo 1 foi produzido com base em duas entrevistas com professores de Educação Física da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula. A entrevista foi feita por uma adolescente participante do LUZ. No entanto, a imagem da garota não é mostrada, apenas a voz dela. Um dos professores é identificado como Henrique, sem sobrenome, o que demonstra a relação de proximidade que estes alunos têm com o professor. O nome do outro docente não é falado e também não aparece na tela. Estes três indivíduos são as pessoas que participam diretamente do vídeo. Há também imagens de alunos da escola fazendo aula, correndo pela quadra, aquecendo o corpo e praticando esportes.

Como o assunto do vídeo é saúde, esporte e cidadania, os dois professores foram escolhidos por serem fontes com conhecimento reconhecido do assunto

tratado. Entretanto, eles não foram ouvidos apenas por entenderem de esportes, mas também por serem professores e perceberem a atividade física como promotora de qualidade de vida, de saúde e de cidadania nos praticantes. Os professores aparecem como entrevistados, eles respondem a perguntas formuladas pela adolescente entrevistadora, que por sua vez não aparece na tela. Os entrevistados reforçam a tese de que os esportes são uma alternativa de atividade para os jovens e podem evitar que eles acabem nas ruas se envolvendo com as drogas e com a violência. Esta visão abrangente do tema é encontrada nas falas dos dois professores. Henrique afirma que “além de saúde, hoje, mundialmente falando, o esporte ajuda na interação social”. O outro professor enumera benefícios como “criar o hábito de levantar cedo, de cumprir um horário, de cumprir regras”.

No vídeo 2, as pessoas retratadas são os próprios adolescentes participantes do LUZ. Nas primeiras imagens é possível ver um grupo de jovens sentados em um gramado. A montagem é feita com base nos depoimentos deles. Ao todo, quatro adolescentes falam: um menino e três meninas. O vídeo apela para que o silêncio que ronda os casos de abuso sexual de crianças e adolescentes deixe de existir, para que seja possível acabar com o problema. A mensagem é de que os jovens devem ser agentes na resolução deste crime, denunciando os casos que conhecem.

No contexto do vídeo, os adolescentes significam a ação, a conscientização e também uma solução para esta ferida que incomoda a sociedade e, principalmente, as vítimas. Os jovens aparecem no vídeo com dois objetivos. O primeiro é mostrar como o abuso está perto da comunidade e da realidade deles. Acontece com gente do mesmo bairro, da mesma escola, com os amigos. O segundo é refletir: o que leva as pessoas a abusarem das outras? O que acontece com quem é abusado? E, finalmente, o que se pode fazer para acabar com este mal?

Uma das meninas conta a história de uma garota que foi estuprada pelo padrasto. “Ela foi e ficou com trauma. Ela entrou no mundo das drogas também. Tava (sic) perdida lá. Foi para o Conselho Tutelar umas três vezes. Aí recebeu o Conselho. Queria matar o filho dela. Ela não queria ter sendo que era do pai dela”. Um adolescente lembra outras conseqüências do abuso: “afeta o psicológico da pessoa. A pessoa que é estropada (sic) é afetada muito, né? Daí não tem sensibilidade nenhuma, ela vai se prostituir, entrar no mundo das drogas. Cada vez mais se afundando, alguma coisa”. É justamente neste momento que a participação dos jovens enquanto “personagens” do vídeo torna-se significativa. Eles podem

ajudar a resolver o problema denunciando. A frase final do filme resume a importância da participação de cada pessoa. “Denuncie o abuso sexual de crianças e adolescentes. Disque 100”.

O vídeo 3 foi produzido com personagens interpretados pelos adolescentes do LUZ. A produção deixa claro que a idéia é brincar com a noção de realidade e ficção. A apresentação dos personagens é feita com caracteres na tela. Primeiramente aparece um jovem andando pela rua. A frase “com Diogo no papel de Diogo” é colocada na tela. Ou seja, Diogo não está agindo naturalmente, ele está interpretando um papel, nem que seja o dele próprio. A seguir outros dois adolescentes aparecem caminhando. A apresentação deles é feita assim: “Ederly e João como Loko e Mano”. Os dois adolescentes estão interpretando personagens. O vídeo continua com a dupla trombando com Diogo na rua. Loko e Mano querem brigar com ele por causa disso e eles marcam um confronto. Ao contrário do que o telespectador imagina, eles não se agredem fisicamente. Preferem acertar as diferenças em um jogo de luta de videogame e chegam a se abraçar no final.

Os três “personagens” estão inseridos em seu cotidiano e a situação que desencadeia toda a trama é muito rotineira na vida dos adolescentes que participam do LUZ. Muitas brigas dentro e fora da escola começam assim, com pequenos desentendimentos, com simples “encontrões” nos corredores e nas esquinas.

Observa-se que o uso de personagens e de semi-personagens (é o caso de Diogo que está interpretando o papel dele mesmo) significa, neste contexto, uma possibilidade de generalização da história. O vídeo procura deixar claro que a narrativa não é um caso específico ocorrido em determinado local com determinadas pessoas. Pelo contrário, é uma sugestão do que pode acontecer em qualquer lugar, com “personagens” reais, na vida real. A proposta dos personagens é de que existem muitas formas de resolver problemas. Nem sempre a “solução” imediata, aquela que todos imaginam, trará os melhores resultados. A criatividade pode ser uma boa “arma” na “luta” contra a violência.

O quarto vídeo traz uma participante do LUZ e um grupo de idosas como protagonistas. A adolescente fala do projeto que será apresentado a seguir, dizendo se tratar de um grupo de senhoras que se encontram no posto de saúde da comunidade para produzir artesanato. A garota aparece na tela com o objetivo de introduzir o assunto. O objetivo dela no contexto pode-se afirmar que é o mesmo de

um apresentador de telejornal ao ler a cabeça¹⁵ de uma reportagem: informar o público sobre o que será mostrado a seguir. As senhoras aparecem no projeto do artesanato, todas reunidas fazendo trabalhos manuais, conversando, rindo. Parecem felizes. No vídeo elas representam os empreendimentos comunitários de sucesso, pois unem as pessoas de uma mesma região em torno de interesses comuns e trazem benefícios para todos.

Três das participantes dão depoimentos sobre o projeto. A primeira, orgulhosa, mostra para a câmera os produtos que ela e as colegas fizeram com as próprias mãos. Ela diz: “Esses são os nossos trabalhos. Que nem, eu fiz isso daqui ó. E tô (sic) fazendo esse aqui. A minha amiga aqui fez esse. Nós faz (sic) os cachecóis. Outras ali borda (sic)”. O objetivo de usar esta fala é expor, no rosto de satisfação da participante, na sua alegria em mostrar o trabalho, o quanto o empreendimento é importante para as pessoas envolvidas. A segunda é a fundadora do projeto, que explica: “quando foi montado este posto de saúde eu criei o projeto com três idosas. Eu comecei com três vó (sic) e daí, por diante foi, foi, faz dezessete anos. Então quando eu montei isso aí, eu montei pra isso, pra tirar as vós de casa, pra dar atividade pra elas pra não se entrevarem dentro de casa, sabe? E além deste trabalho a gente faz caminhada, a gente faz passeios”. Esta fala é usada, em primeiro lugar, para mostrar que não é difícil fazer mobilizações para inventar projetos interessantes e, em segundo, para comprovar a importância da iniciativa para quem se envolve. A terceira pessoa reforça o depoimento das anteriores contando para a câmera que as atividades de crochê e de costura a ajudaram a se sentir feliz novamente.

O quinto vídeo aborda o mesmo tema do quarto. A estruturação do material em termos de quem aparece é muito parecida. Os protagonistas são um adolescente do LUZ e duas senhoras que trabalham na padaria comunitária. Diferentemente do vídeo 4, ele não assume o papel de apresentador do projeto e sim de entrevistador. No início há um clip com imagens das duas mulheres trabalhando na confecção dos pães e logo depois a câmera focaliza o rapaz que apresenta as entrevistadas Maria e Roseli e emenda a primeira pergunta: “Vocês tiveram muita dificuldade quando abriram a padaria?” Ao longo do material o papel do adolescente se mantém o mesmo, ele está ali com o objetivo de entrevistar, de

¹⁵ Segundo Barbeiro e Lima (2002), a cabeça de uma reportagem é o texto lido pelo apresentador antes da exibição de uma reportagem. Dá gancho para o material que aparecerá na tela na seqüência.

saber das duas mulheres informações sobre a padaria. A seguir as demais perguntas: Como funciona a padaria? Qual a diferença da panificadora, da padaria comunitária e da padaria normal? O interesse das pessoas em ajudar vocês? Tem muito? O rapaz assume um papel jornalístico, de apresentar para o público determinadas realidades a partir do questionamento.

Roseli e Maria, as trabalhadoras da padaria, são as entrevistadas e fornecem as informações requisitadas pelo rapaz. Explicam que não foi difícil começar o negócio, pois uma delas já tinha experiência no ramo. Depois uma delas detalha como era no início: “no começo foi duas. Uma fazia, uma saía vendendo. Daí, depois entrou... acho que começaram em nove, parece. De volta. Daí, alugaram o forno da (fala um nome que não é possível entender) mesmo. Daí o equipamento foi alugado. Daí depois eu entrei com o meu forno e umas outras coisinhas minhas que eu tinha. Foi montado assim pra ter uma renda pra mulherada (sic) aqui”. A fala serve, neste contexto, como exemplo de que é possível criar alternativas de renda nas comunidades com pouco investimento e muita força de vontade. As entrevistadas também explicam a diferença entre um empreendimento comunitário e um comercial. A padaria comunitária “é para a comunidade [...]. Pra dar mais renda pra todo mundo. E a particular a renda é só para o proprietário mesmo”. O depoimento reforça a idéia de que este tipo de iniciativa é vantajosa para todos do bairro: quem compra e quem produz.

No vídeo 6, uma adolescente do LUZ e quatro adolescentes de um grupo de Hip Hop são os protagonistas. A garota, assim como o rapaz do vídeo 5, faz o papel de entrevistadora. Ela questiona os rapazes sobre o Hip Hop, sobre o preconceito que há contra os praticantes e sobre a importância desta cultura para os jovens, principalmente aqueles que vivem na periferia. A adolescente introduz o tema da seguinte forma: “Eu vim conversar com vocês aqui. Tipo, a gente tá (sic) com um projeto na escola sobre Hip Hop. Eu queria saber se vocês têm algum grupo, assim: um grupo de grafite, de dança, que faz música, assim... sobre Hip Hop”. Os rapazes assumem o papel de entrevistados, de detentores do conhecimento sobre o assunto tratado. O objetivo do grupo de praticantes de Hip Hop no contexto do vídeo é trazer a experiência deles sobre o assunto. É dar voz para quem trabalha com esta cultura na comunidade escolar.

Eles explicam que o Hip Hop é um estilo de vida, que engloba desde a forma de se vestir, o gosto musical e até o jeito de se relacionar com a sociedade, muito

mais questionador. Portanto, para fazer parte do grupo é preciso, entre outros fatores, mudar o vestuário. O trecho a seguir é a fala de um dos rapazes sobre como decidiu entrar no mundo Hip Hop: “Ah, meu estilo de vida acho que é legal, né? Quando escutei o Hip Hop achei legal, o que ele falava, né? Nossa, deve ser legal, né? Daí comecei a ir numa loja, vi aquele ali e falei: nossa, vou comprar um tênis daquele ali. Acho que vou virar carçudo (sic), né?”. “Carçudo” é a denominação que os praticantes do Hip Hop recebem naquela comunidade, por usarem calça larga e boné de lado. O apelido é, muitas vezes, usado no sentido pejorativo, como uma forma de preconceito. A garota faz uma pergunta justamente neste sentido: “E se fosse assim para vocês conscientizarem, assim, vamos supor o público. O que vocês diriam para eles sobre o Hip Hop? Para eles o Hip Hop é, que nem o Felipe falou, é coisa de carçudo (sic)”. Neste momento, ela dá chance para o grupo contrapor e mostrar que aderir a este estilo de vida é mais do que uma escolha de roupa. Um dos garotos responde: “vai da cabeça do cara, né? Vai da cabeça da pessoa. Fala, ó: será que ele é maloqueiro? Será que ele fuma? Só porque ele anda desse jeito? Não pode ser assim”. É uma crítica às pessoas que costumam julgar as outras pela aparência. Análise que outro adolescente endossa dizendo que muita gente não sabe que um adolescente “carçudo” pode trabalhar na conscientização de outros sobre o mal causado pelo uso de drogas, por exemplo.

A escolha dos participantes do vídeo proporcionou uma explicação para o público sobre o que é o Hip Hop. É um movimento cultural que engloba a dança, a música de questionamento social, o grafiti¹⁶. É realmente um estilo de vida para os adeptos. O grupo entrevistado explica que eles fazem o grafiti. Nos muros da escola, local onde a entrevista é feita, há alguns exemplos da expressão artística. Os desenhos foram feitos do lado de dentro do muro, com autorização da direção. Um dos rapazes ressalta a função de crítica social do Hip Hop, divulgada principalmente por meio da música. “Cara, é bom que passa, tipo, uma mensagem, né? Pro pessoal aí. Pra eles entender (sic) tipo, pra sair das drogas, sair deste tipo de coisa que rola no mundo. A música atrai muito o pessoal, assim. Para esse tipo de atividade”.

O vídeo 7, por ser mais longo que os demais, traz um personagem e uma série de pessoas em sua composição. O personagem é Zé da Vila, interpretado por

¹⁶ O grafiti é uma forma de expressão artística urbana. São pinturas feitas nas estruturas da cidade, como muros, pontes, túneis, viadutos. Costumam ser muito coloridas e trazer mensagens de crítica social. Às vezes são confundidas com pichações, mas são consideradas arte.

um dos participantes do LUZ. Ele serve como um porta-voz de todos os adolescentes que participaram da criação do vídeo. Zé da Vila representa a coletividade.

É um personagem criado para apresentar o bairro, apontar os problemas da comunidade e as iniciativas interessantes criadas pelos próprios moradores para enfrentar as dificuldades da região. Zé da Vila inicia seu texto da seguinte forma: “Eu sou o Zé da Vila. O personagem criado por eles para apresentar o bairro. Das coisas que eu gosto, das coisas que eu não gosto. Das coisas que as pessoas pensam. Das coisas que a gente vê, que a gente vive. Tudo o que a gente tem na nossa vila. Tudo o que a gente não tem. Tô (sic) aqui pra falar da minha vila. É uma vila legal, pessoal legal. É perfeito! Tô (sic) brincando. Não existe um lugar perfeito”.

O personagem é o fio condutor da trama, a ligação entre os diferentes temas tratados, entre os depoimentos dos participantes do LUZ, das pessoas da vila, da comunidade escolar. Ele aparece ao longo de todo o vídeo, trazendo opiniões, informações e observações em nome dos estudantes.

O primeiro trecho é sobre as drogas e a violência. Primeiramente, o depoimento é da adolescente Sabrina. Ela conta a história da irmã drogada e fala das conseqüências do vício para toda a família: “[...] eu me sentia um pouco impotente. Eu achava que aquilo que estava acontecendo com a minha irmã, sei lá. Eu achava que, às vezes, era culpa minha por causa das minhas amigas e eu achava que eu não ia conseguir nunca dar um apoio pra ela e tirar ela daquele caminho. Não sei. Eu acho que eu não entrei por eu ver a minha irmã naquela vida e eu ver que não era nada boa. Por eu ver o sofrimento da minha mãe”.

A declaração a seguir revela outro lado das drogas, o usuário. Quem fala é um adolescente não identificado. Ele conta que usava maconha, crack e que chegou a assaltar para sustentar o vício. Só parou depois de ser apreendido. Nas palavras dele: “Já assaltei já, uma vez. Ah, eu me sentia meio alegre. Só que daí, [...] eu tava (sic) com dinheiro. Só que daí, fui encontrado [...], daí já não gostei de nada. E acabei parando esses negócios aí de roubar. Já fui preso lá, nesses negócios, tipo uma celinha, tipo uma cela, só que lá é cadeia também”.

As pessoas escolhidas para dar depoimento sobre drogas e violência demonstram o quanto o problema está perto. Acontece dentro da família, com gente da mesma idade, do mesmo bairro. Depois dos dois entrevistados, os estudantes do LUZ dão suas opiniões pessoais sobre o assunto. Por um lado, há Zé da Vila que

representa a opinião coletiva. E, por outro, há os próprios adolescentes, usando o espaço do vídeo para expressar suas visões sobre o tema tratado. É a voz e a vez dos participantes.

Patrik é o primeiro a se manifestar sobre o tema. Ele fala sobre o medo de passar pelas ruas em que há pessoas desconhecidas. Afirma que para entrar no mundo das drogas basta usar pela primeira vez. E arremata: “[...] a minha mãe não me deixa sair depois das sete horas da noite”. Outra adolescente, Juliana, complementa o pensamento do colega: “tem gente, assim, que tem medo até de sair no mercado a noite, assim”. Zoara fala sobre o próprio receio de sair de casa quando escurece, falando o quão perto a violência está: “eu sinto medo, imagina se eu tô (sic)... por que na esquina da minha casa já mataram”. Juliana coloca a seguir que muitos adolescentes da comunidade morrem em função das drogas, tanto por serem traficantes quanto por serem usuários. Patrik conclui a conversa afirmando que os adolescentes da comunidade não costumam reagir, tentar mudar o quadro de violência e que a ação só ocorre quando “a gente é atacado de algum jeito”.

O segundo tema tratado são as políticas públicas. Zé da Vila introduz o assunto dizendo que a responsabilidade pela falta de muitos benefícios no bairro é dos políticos. É o que Thiago reafirma: “esses caras ficam pedindo voto, pedindo voto, pedindo voto e não faz nada (sic). Bom, pelo menos se fizesse alguma coisa, tudo bem. Mas tinha que achar, tinha que resolver esse negócio. Por que mesmo a gente indo atrás, indo atrás, não adianta porque os caras não colaboram também”. Josué, outro adolescente do LUZ, corrobora com a opinião do amigo. Depois de avaliar a responsabilidade dos governantes, afirma que a população também é culpada pela situação ruim, uma vez que não se mobiliza para cobrar soluções. “E também tem que ir atrás. Não adianta ficar reclamando, reclamando, reclamando. Você reclama para você mesmo, não vai adiantar nada. Ou reclama para um amigo. O amigo não vai fazer nada. Você tem que reclamar para quem pode fazer alguma coisa contra isso”.

A seguir a comunidade escolar aparece. Um estudante da escola, bem jovem, é ouvido. Ele reclama da rua da escola, dizendo que o prefeito já prometeu várias vezes asfaltar, mas até hoje não cumpriu o combinado. Zoara continua a falar dos problemas do bairro, desta vez da falta de rede de esgoto e da atitude de algumas empresas que jogam resíduos em um rio da região. “Eu sinto aquele mau cheiro desagradável assim. Sabe, eu poderia morar num lugar melhor. Uma empresa que

ela despeja todo o, toda aquela água que sai daquela empresa poluída, jogam tudo ali. Tá (sic) em aberto ali. Vamos falar a verdade. É lixo aquilo. Eu acho que isto é uma falta de caráter. A empresa é tão grande, já tem tanto dinheiro. Não podia arrumar ali? É um pedacinho só”.

Para abordar o assunto, outras pessoas da comunidade são ouvidas. Uma delas é uma senhora que confirma as afirmações de Zoara: “isso vai com que, destruindo as nascentes. Vai acabando com os nossos rios. Eles pegam sofá velho, eles jogam. Eles pegam qualquer coisa de lixo, eles não têm um local para mandar para o caminhão do lixo. Eles jogam dentro do rio”. Uma adolescente conta que quando foi morar no bairro a situação do rio era outra, era possível até pescar.

Logo depois quem aparece é a diretora da escola, Miriã, que reclama da falta de asfalto na rua da escola. Na seqüência, Thiago reaparece para falar do parque que fica ao lado da escola. O lugar poderia ser utilizado pela comunidade para lazer, mas foi destruído por vândalos e ocupado por drogados e traficantes de drogas, afugentando os antigos freqüentadores. Ele lamenta: “a gente pode querer andar de bicicleta, correr ou até jogar futebol ou vôlei ali”. É justamente por falta de opção de lazer que muitos jovens acabam se envolvendo com as drogas. É a reclamação dos adolescentes participantes do Luz, Câmera...Paz! Na escola, expressa por Zé da Vila: “os jovens em geral, nós não temos muito que fazer aqui, no final de semana, por exemplo”.

Percebe-se ao longo do material a preocupação em ouvir a comunidade sobre os problemas. São alunos, a diretora da escola, os participantes do LUZ, os moradores do bairro. Fontes como prefeito, secretários, autoridades e estudiosos sobre os temas abordados não são entrevistados. Nota-se que o objetivo é realmente dar voz e vez para quem mora no bairro, seja para denunciar problemas, seja para mostrar soluções. É este o objetivo da segunda metade do vídeo, apresentada da seguinte forma por Zé da Vila: “Tenho observado na vila, aí, no tempo que eu moro aí, as coisas que acontecem. Ah, você mesmo deve ter visto. Muitas coisas que as pessoas vêem e não gostam de comentar. Acontece, tá (sic) ali na frente, mas você tem medo. Ou, sei lá, você não toma nenhuma iniciativa para que isto não aconteça. Ou então as coisas que estão faltando. Ou as coisas mesmo que tem. Por exemplo, o nosso posto de saúde. O nosso posto de saúde é um bom posto”.

Moradores e trabalhadores do bairro dão depoimentos para apresentar ações para melhorar a vida das pessoas da região. A primeira a aparecer é a enfermeira Graça, do posto de saúde. Ela mostra as plantas medicinais que usa para produzir remédios e pomadas para tratar os pacientes. Depois é um senhor, que faz caminhos para a água passar nas ruas de terra. O trabalho dele evita que se formem poças. O senhor é colocado no contexto do vídeo também para reclamar da falta de apoio da sociedade nestes trabalhos voluntários: “não é bom por que... o caso é feio... mas... diz que uma andorinha só não faz verão, né? Então, eu gostaria, né? Que caso encontre alguém que colabore, né?”. Uma senhora que não contrata menores de dezesseis anos para trabalhar também dá seu depoimento dizendo que lugar de criança é na escola. Todas as pessoas que aparecem no vídeo como bons exemplos de colaboração social são chamadas de andorinhas e trazem a mensagem de que se cada pessoa fizer sua parte, tudo pode melhorar. Mas, no entanto, ações isoladas não transformam realidades. Zé da Vila afirma que as ações destas pessoas são “coisas simples que fazem uma diferença muito grande”.

Na parte final do vídeo a comunidade escolar é retratada: os alunos, as cozinheiras da merenda, os professores, os pais. Eles afirmam o que acham que auxilia na promoção da cultura de paz na escola. Os entrevistados usam termos como respeito, participação familiar, harmonia, alegria, orientação, limite, educação, paz, bem – estar. A garota Sabrina que apareceu no início do vídeo para falar da irmã drogada finaliza o material, resumindo o que é preciso para ter paz na escola: “eu acho que você fazer parte da comunidade é você respeitar seu colega, respeitar as pessoas independente da religião que elas seguem, da cor, do time que elas torcem, é você... é respeitar as pessoas e cumprir com seus deveres”.

4.4.3 Imagens

O primeiro vídeo traz imagens feitas na Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula. São os alunos fazendo aula de Educação Física na quadra. A primeira imagem a aparecer no vídeo é de um professor. Ele está enquadrado do peito para cima até um pouco acima da altura da cabeça. Está centralizado na tela. É o enquadramento que costuma ser usado nas entrevistas jornalísticas. Houve

preocupação com o segundo plano. A entrevista foi feita com a quadra e com os alunos fazendo exercícios ao fundo, contextualizando o tema tratado no vídeo que é saúde, esporte e cidadania. O enquadramento do professor reforça o objetivo da escolha dele enquanto participante do material, que é dar informações, enquanto entrevistado, sobre um tema que domina e está apto a falar.

Observa-se que ele é questionado por uma estudante que, no entanto, não aparece. A pergunta que ela faz é longa (15 segundos) e durante este tempo a imagem que fica é a do professor, o que se torna um tanto monótono para quem assiste.

A primeira pergunta é respondida com uma frase curta. Logo depois entra na tela um clip com imagens de estudantes fazendo atividades físicas. A primeira é de um estudante com uma bola. Depois um movimento que mostra os estudantes fazendo aquecimento. O enquadramento começa focalizando em um dele e abre, mostrando o grupo fazendo aquecimento. Observa-se que a câmera está quase na altura do chão, focalizando os estudantes de baixo para cima. É um recurso que costuma ser usado para conferir superioridade para o objeto mostrado. No caso, a câmera está sendo usada para destacar os estudantes.

Na seqüência há uma imagem aberta com os alunos fazendo alongamento. Na cena seguinte, os estudantes ainda estão fazendo alongamento com os braços para cima, só que há a presença do professor, que está de costas para a câmera, orientando os alunos. A última imagem do clip começa focalizada em três estudantes que estão correndo na quadra, depois vai fechando em um deles para abrir e mostrar a quadra inteira.

A imagem do professor volta a ser usada logo depois com o mesmo enquadramento. No entanto, assim que ele começa a falar, a imagem dele é coberta com imagens dos alunos fazendo exercícios. Este é um recurso audiovisual muito comum, para evitar que o material se torne monótono e cansativo para o telespectador. Quando o professor conclui a fala, inicia um novo clip. Há uma imagem bastante significativa, com três alunos correndo de mão dadas pela quadra. O gesto, neste contexto, ajuda a reforçar a idéia positiva sobre o esporte.

No final do vídeo aparece a imagem de outro professor. O enquadramento é um pouco mais fechado do que o anterior. No entanto, mesmo assim é possível observar o plano de fundo: a quadra. Nota-se a preocupação em contextualizar os

entrevistados com o tema em termos de imagem. Eles não foram gravados em salas fechadas e ambientes desconexos e sim cenários relacionados ao esporte.

No vídeo 2, todas as imagens são de um grupo de adolescentes sentados em um gramado da Escola Estadual Maria Lopes de Paula. A primeira imagem mostra alguns adolescentes sentados, movimentando para o lado direito até mostrar um adolescente em pé, que sorri para a câmera. O assunto do vídeo é o abuso sexual, mas a imagem tranqüila, em meio ao verde, alivia, de certa forma, o peso que o assunto causa no telespectador.

O vídeo é formado por depoimentos dos estudantes do LUZ. No primeiro depoimento, o rapaz é enquadrado do peito para cima e centralizado na tela, como é próprio nas entrevistas jornalísticas. No fundo é possível observar árvores e um gramado. Nota-se preocupação com o local da gravação em termos de imagem. Foi feita em local aberto, com muito verde, o que favorece as imagens, tornando-as mais atraentes para quem assiste. Entre um depoimento e outro se usou imagem dos adolescentes sentados em círculos no gramado. A câmera faz um movimento da direita para a esquerda, gravando os adolescentes de cima para baixo, mostrando principalmente as cabeças.

O segundo depoimento segue o mesmo padrão do anterior, com enquadramento do peito para cima. Em alguns momentos do depoimento, o enquadramento se perde e fica grande a quantidade de imagem acima da cabeça da entrevistada. Quando a garota conclui a fala, novamente a imagem com os garotos sentados em roda é usada, mas agora o movimento é da esquerda para a direita, o movimento da leitura humana.

O terceiro depoimento inicia com um movimento da direita para a esquerda. Primeiramente mostra um garoto sentado na grama e depois a menina que está falando. Ela está sentada na grama e o enquadramento é da altura dos joelhos para cima. No lado direito e no lado esquerdo da tela é possível ver os braços dos colegas que estavam ao lado dela. A imagem mais aberta, mostrando a menina sentada na grama, confere informalidade à cena, mostrando os adolescentes à vontade para discutir o assunto. Isto ajuda a reforçar uma das idéias do vídeo: o abuso sexual deve deixar de ser tabu e passar a ser um assunto sobre o qual as pessoas falam e que denunciam. O local em que as imagens foram feitas também trabalha para reforçar esta tese. Não é um local escuro e triste. É um lugar aberto, verde, bonito. As imagens ajudam o telespectador a deixar de relacionar o abuso

sexual de crianças e adolescentes como um tema escondido, obscuro. Pelo contrário, a escolha do local para se fazer as imagens traz o tema para a luz e sugere que seja discutido por todos, sem vergonha, para que seja possível solucioná-lo, a partir da denúncia.

O quarto depoimento segue a linha do terceiro. Mais uma vez a imagem parte de um adolescente e faz um movimento da direita para a esquerda, mostrando todos os jovens sentados em círculo no gramado até mostrar a jovem que está falando. A imagem ajuda a construir o clima de informalidade do vídeo, mostrando que o abuso é um assunto que pode e deve ser discutido abertamente na sociedade, inclusive com as próprias crianças e os próprios adolescentes.

O vídeo também faz uso de telas pretas com escritos em branco trazendo informações e questionamentos para o telespectador e para a discussão que os estudantes estão fazendo. A primeira delas diz: “qual é o papel do jovem?”. Ou seja, como as pessoas podem trabalhar para acabar com este problema? Logo depois desta tela, há depoimentos com as opiniões dos alunos. A denúncia é apontada por eles como uma solução para o problema: as pessoas precisam ter coragem. Neste momento aparece na tela a frase: “denuncie o abuso sexual de crianças e adolescentes, disque 100”. Outras palavras e expressões usadas por eles durante o vídeo também são destacados na tela como: “o abuso acontece perto de nós, acontece dentro de casa, gera medo, afeta o psicológico e drogas”. Estes foram alguns tópicos da discussão dos estudantes, que a imagem ajuda a destacar, para facilitar a decodificação do telespectador daquilo que está sendo abordado no vídeo.

No terceiro vídeo, há imagens feitas nas ruas do bairro. A primeira delas é bastante aberta. Mostra um adolescente andando no meio da rua asfaltada. A câmera aproxima-se lentamente, até o enquadramento ficar bem fechado no rapaz. O quadro é do peito para cima. Ao fundo é possível ver uma casa e um cachorro preto dormindo no asfalto. Na segunda imagem há dois adolescentes andando na rua, é o lado oposto da rua anterior. Os rapazes caminham e parece ir na direção do adolescente que apareceu primeiro, Diogo. Assim como anteriormente, a imagem vai fechando nos adolescentes até focalizá-los da altura dos quadris para cima. Ao fundo há algumas casas, algumas pessoas e um cachorro amarelo. Os rapazes ficam parados e a câmera continua a movimentar-se, aproximando o foco das pessoas que estão ao fundo.

As imagens são usadas neste vídeo para criar o clima de confronto, de luta. Há uma paródia das cenas de duelos dos filmes de bang-bang norte-americanos. Nestas produções, os inimigos também caminhavam pela rua para se encontrarem para lutar. As imagens seguintes do vídeo 3 são assim: mostram o confronto entre Diogo e os dois adolescentes na rua. Eles trombam na rua e imagens feitas de vários ângulos diferentes mostram o encontro. Nota-se uma preocupação dos autores em dar ritmo para a produção. A “trombada” é apresentada ao telespectador primeiramente com os dois adolescentes de costas e Diogo de frente, depois ao contrário. Em seguida ângulos laterais são aproveitados. Os enquadramentos são abertos o suficiente para mostrar o contexto em que o encontro acontece: dentro de uma rua do bairro. Neste contexto, as imagens servem para enfatizar um dos objetivos do vídeo, que é mostrar o quanto as situações de violência são rotineiras e banalizadas na região. Qualquer motivo é motivo para violência, até uma simples trombada na rua. Por isso, as imagens mostram uma rua comum, com adolescentes comuns, em uma situação rotineira.

As imagens seguintes do confronto servem no contexto para aumentar o clima de tensão entre as partes. Enquanto os adolescentes discutem, os enquadramentos vão ficando cada vez mais fechados. Os quadros próximos são usados justamente para enfatizar as emoções. Neste caso, servem para mostrar ao telespectador que a situação está ficando complicada e que caminha da discussão para o confronto físico. Em seguida, as imagens focalizam os olhos de Diogo e o rosto do outro adolescente, contrapondo-os. Tudo no vídeo leva a crer que os dois vão brigar. A última seqüência do vídeo inicia com uma imagem bem fechada de dois bonecos lutando. Nota-se que é um desenho, ou algo parecido. O enquadramento abre rapidamente e é possível notar a tela de um computador e conclui-se que a luta é um jogo. Depois de focalizar a tela por alguns instantes, a câmera faz um movimento da esquerda para a direita mostrando quem está brincando no computador. São os dois adolescentes que estavam discutindo na rua. Ou seja, os confrontos não precisam ser decididos com violência, há outras soluções mais pacíficas e até mais divertidas. O vídeo acaba com os dois se abraçando, colaborando para deixar uma mensagem de paz para os telespectadores.

A primeira imagem do quarto vídeo é de um globo girando. Logo depois uma mão faz o objeto parar de rodar. O enquadramento vai abrindo até mostrar uma adolescente falando. Ela procura fazer relação entre o movimento da terra, as

mudanças no mundo e as criações humanas. Enquanto a terra gira, as pessoas inventam e revelam boas idéias e soluções para as outras. Esta foi a forma encontrada para introduzir o assunto a ser tratado: um empreendimento comunitário para ocupar idosas, realizado no posto de saúde da comunidade. No final da fala da garota, aparece uma imagem das senhoras no posto de saúde, ilustrando o que a adolescente falava.

Há três tipos e momentos de imagem neste vídeo. O primeiro deles é a adolescente com o globo, que está em um espaço a parte. O segundo é o grupo de senhoras fazendo artesanato e o terceiro é o uso de telas pretas com escritos em branco. O recurso serve para separar os assuntos tratados no material.

No início aparece: “elas gostam de conversar” e logo depois imagens das senhoras falando empolgadamente. A câmera começa focalizada em uma das mulheres e movimenta-se da direita para a esquerda mostrando o grupo todo. Em seguida novamente tela preta, como o novo assunto: “gostam de rir”. Seguindo o padrão anterior, surge imagem das senhoras rindo. São três imagens, todas mostram senhoras rindo individualmente. Os enquadramentos são sempre próximos, do peito para cima. O recurso é usado para aproximar o telespectador da emoção, fazendo-o participar, de certa forma, da alegria das senhoras. O recurso é usado para reforçar a mensagem defendida pelo material, de que a comunidade precisa se unir para criar soluções para os próprios problemas.

Novamente aparece a tela preta com a frase: “e de mostrar seus trabalhos”. Logo depois, a imagem é do grupo de senhoras, uma delas começa a falar e a câmera vai enquadrando-a. Ela começa a mostrar os produtos que o grupo já criou e a câmera focaliza-os um a um. O objetivo deste recurso é mostrar aquilo que está sendo falado, como se a câmera fosse os olhos do telespectador, que quer ver aquilo que está sendo falado. Aparece nova tela preta com a frase: “o que é esse projeto?”. Em seguida, há o depoimento de uma senhora. O enquadramento é do peito para cima e ela está posicionada do lado esquerdo da tela. Normalmente estes enquadramentos são usados para mostrar algo que está no fundo do cenário que é importante para a contextualização do assunto tratado ou que seja belo para a harmonia da imagem. Entretanto, este não é o caso. No fundo, há apenas um armário. O quadro não centralizado não enriquece o material. Enquanto a pessoa dá o depoimento aparecem imagens das senhoras fazendo os trabalhos manuais. Recurso usado para dar dinamismo.

No final do vídeo aparece a tela preta com a seguinte frase: “será que as avós gostam?”. Aparecem imagens das senhoras trabalhando, a câmera vai passeando entre elas, focalizando-as. A câmera pára na frente de uma delas que está falando. O enquadramento mais aberto proporciona ver as outras senhoras em volta dela e observar as reações. A senhora fala que o grupo de artesanato faz bem para ela e é possível notar na expressão das demais a concordância. Neste caso, o enquadramento aberto proporcionou mais informação visual para o telespectador. A última tela preta traz a frase: “O que elas querem dizer é que o grupo as deixa mais feliz”. Uma senhora começa a falar, o enquadramento é o mesmo do anterior, com as senhoras em volta.

O quinto vídeo já inicia com um clip. São imagens aceleradas de duas mulheres trabalhando na padaria comunitária. A primeira imagem é bem fechada, mostra uma mulher puxando uma forma. Ela pega a forma e sai andando para outro lugar. O enquadramento fica mais aberto e é possível ver que o local é uma padaria. Logo depois é possível ver outra mulher trabalhando no local. Nota-se que o objetivo de usar este conjunto de imagens logo no início é contextualizar o assunto tratado, mostrando como funciona a padaria. Em seguida, há a imagem de um rapaz sentado em uma cadeira de plástico branca. O enquadramento é aberto, e é possível notar, graças às imagens anteriores, que ele está na cozinha da padaria. A cadeira está paralela à câmera, fazendo-o virar para dirigir-se aos telespectadores. Enquanto ele fala aparecem novamente imagens das mulheres trabalhando na padaria, com o objetivo de ilustrar o que está sendo falado. Depois volta para a imagem do rapaz, o enquadramento vai fechando até que o corte fique do peito do adolescente para cima. Ele vira para frente, de lado para a câmera, e se dirige às entrevistadas: as duas mulheres.

A próxima imagem é um movimento do rapaz em direção às mulheres, da direita para a esquerda. No caminho mostra a mesa de trabalho, com panos sobre os alimentos. O movimento pára quando chega nas duas trabalhadoras, que usam toucas e aventais. O enquadramento delas é do peito para cima, mas mesmo assim é possível ver no fundo a cozinha. Há um armário com alimentos, panelas, latas e utensílios. Há também um fogão industrial. Uma a uma as mulheres vão respondendo as perguntas do rapaz. Quando uma delas começa a falar, a câmera vai fechando o enquadramento no rosto da pessoa.

Observa-se que o objetivo das imagens é contextualizar o assunto tratado, a padaria comunitária. As imagens, os depoimentos, as perguntas do adolescente são feitas no ambiente. Todas as imagens servem para enfatizar e contextualizar o tema escolhido, que é o empreendimento comunitário. Houve preocupação em mostrar as roupas de trabalho, os utensílios, os produtos, tudo de forma bastante realista. O vídeo foi produzido para parecer uma visita à padaria. As perguntas do adolescente são as perguntas que qualquer um faria e a câmera os olhos dos visitantes, mostrando como é o ambiente.

O vídeo seis mostra um grupo de quatro adolescentes usando bonés com abas viradas para o lado, moletons e calças bem largas. Eles estão reunidos na frente de um muro que está inteiramente decorado com grafitis coloridos. Os rapazes e o ambiente parecem estar em harmonia. A imagem a seguir mostra uma garota se aproximando do grupo. Ela dá um beijo na bochecha de cada um deles para cumprimentá-los. A escolha desta imagem confere informalidade ao material, tira a carga formal de entrevistas. A imagem representa proximidade entre dois elos do vídeo: quem entrevista e quem será entrevistado.

A imagem da menina cumprimentando continua. Ela se afasta dos rapazes e começa a apresentar seu objetivo ali. A câmera enquadra-a da cintura para cima. O quadro é bem aberto, pois há bastante teto acima da cabeça da adolescente. Ao fundo nota-se o muro da Escola Estadual Maria Lopes de Paula e um pedaço da grade da quadra esportiva. Ela está centralizada na tela. Ainda sem cortes, a imagem se direciona a um dos rapazes que está respondendo ao questionamento dela. Ele fala sobre o grafiti e as imagens começam a mostrar exemplos desta expressão artística. São desenhos que foram pintados no muro da escola pelos próprios adolescentes. O rapaz volta a ser focalizado pela câmera. Do lado direito dele há um outro adolescente, um pouco mais baixo. O enquadramento é do peito para cima. Ao fundo é possível ver o muro da escola. Enquanto ele vai falando, a câmera vai aproximando até não ser possível ver o outro adolescente. Logo depois aparecem imagens do grupo andando pela quadra da escola e fazendo um tipo de cumprimento com as mãos. O objetivo desta imagem no contexto é mostrar como os praticantes do Hip Hop agem, como se vestem e até a forma com que caminham.

A imagem do outro adolescente que fala começa nos pés e vai subindo até a cabeça. Como o vestuário é algo importante na identificação deste grupo, é preciso mostrar que roupas e tênis eles usam. É este o papel que as imagens cumprem

neste momento: mostrar quem são estas pessoas. Em alguns momentos, a câmera aproxima do rosto dos entrevistados, principalmente quando eles dizem algo impactante. Isto ocorreu, por exemplo, no final do material quando um dos rapazes diz que a música ajuda a passar mensagens para as pessoas saírem do mundo das drogas. O objetivo deste tipo de enquadramento é enfatizar, dar importância para aquilo que está sendo falado ou mostrado. É como um alerta para o telespectador prestar atenção.

O vídeo 7 trabalha com um leque maior de imagens. Zé da Vila, personagem criado para falar sobre o bairro, aparece em um cenário neutro. São janelas com cortinas de tecido leve. Neste ambiente ele é enquadrado de diferentes formas e de diferentes ângulos. No início do vídeo, os enquadramentos vão variando enquanto Zé da Vila fala. Ora é enquadrado de frente, centralizado e do peito para cima. Depois de perfil, da altura da cintura para cima e assim por diante. O objetivo é conferir ritmo à fala e mostrar ângulos diferentes de uma mesma situação.

O primeiro trecho do vídeo fala sobre drogas e violência. A primeira imagem a aparecer são as mãos de uma pessoa. O enquadramento fechado proporciona ao telespectador sentir a mesma angústia da pessoa que fala e mexe as mãos. Depois aparece o rosto da garota que fala. Ela é enquadrada do peito para cima. A gravação foi feita na escola, pois é possível observar os ladrilhos amarelos das paredes. O rapaz que aparece a seguir não é identificado. Primeiramente só é possível ver os olhos e depois a boca. Os dentes dele são sujos e um deles está podre. Por ser um rapaz que usou crack (droga que estraga os dentes), a imagem torna-se ainda mais chocante. Nota-se que ele não é identificado. Aparecem apenas pedaços dele. Recurso usado quando o menor de idade está envolvido com situações ilícitas, como o uso de drogas. Os enquadramentos fechados, a focalização da boca ajudam a criar a imagem do rapaz marginalizado, do usuário de drogas.

O vídeo também usa imagens da vila. São ruas sem asfalto, de casas pobres, de carros velhos, de valetas e esgotos abertos, de lixo jogado na rua. Aparecem as pessoas em seu cotidiano, andando pelas ruas com sacolas de compras. Há o uso também de uma imagem de pés caminhando na rua de terra. O enquadramento é de cima para baixo. Esta imagem é utilizada em muitos momentos para ligar assuntos e depoimentos que vão aparecendo ao longo da trama. É um recurso que funciona como uma agulha de costura que vai arrematando os trechos abordados.

O outro tipo de imagem usado é dos adolescentes participantes do LUZ. Eles aparecem sempre encostados em uma parede de cor escura em diversos enquadramentos. Há quadros mais próximos, em que são enfatizadas as expressões dos jovens, suas opiniões sobre os temas, seus receios, suas reclamações. Há também quadros mais abertos e é possível vê-los sentados, à vontade, falando sobre os assuntos do local em que moram. Nos depoimentos dos jovens, as imagens e os enquadramentos ora ajudam a criar um clima de informalidade e naturalidade para falar dos assuntos, ora criam um clima mais sério e tenso, servindo para aproximar o telespectador dos adolescentes, do que eles têm para falar, do que eles sentem.

Os depoimentos com as pessoas da vila e com a comunidade escolar também ganham enquadramentos diversos. No entanto, há sempre uma preocupação com a contextualização das entrevistas. Os depoimentos da diretora e de um aluno da escola, sobre o problema do asfalto, são gravados na escola. A enfermeira que fala sobre as plantas medicinais é gravada junto com elas, mostrando uma a uma para a câmera e suas funções no tratamento dos pacientes. O senhor que arruma as ruas de terra do bairro é gravado trabalhando com a enxada na mão. A funcionária da empresa que não contrata crianças para trabalhar aparece na fábrica.

O trecho final do vídeo é dedicado à escola e aos questionamentos sobre como criar uma cultura de paz na escola. Neste momento os alunos aparecem tocando violão, participando de oficinas de cidadania, de confecção de bijuterias, de artes. Há imagem gravada na biblioteca mostrando os livros com a palavra educação.

As sugestões para a promoção da paz da escola são todas feitas em uma sala de aula. Diferentes pessoas (alunos, pais e professores) sentam na carteira central, com várias carteiras vazias em volta, para opinar quais são as atitudes que evitam a violência na escola. A imagem é bastante simbólica, uma vez que mostra as sugestões sendo criadas dentro do espaço escolar. Ou seja, a educação enquanto sendo a forma de resolver grande parte dos problemas da sociedade, entre eles o da violência.

O corredor da escola vazia é uma das imagens colocadas no final como uma forma de reflexão. A escola aparece como o ambiente de transformação. Logo depois desta imagem aparece a tela preta com a frase: “o que você faz para cultivar

a paz”. É um chamado para o telespectador repensar suas atitudes e procurar entender que a paz e a violência são opções de atitude que todos têm no dia-a-dia. A penúltima imagem do vídeo é de uma pomba branca caminhando tranquilamente pelas ruas de terra do bairro. A imagem significa que a paz, simbolizada pela pomba branca, pode fazer parte da rotina da comunidade, pode andar pelas mesmas ruas de terra que os moradores, estudantes, trabalhadores caminham todos os dias. Para isto basta boa vontade e respeito pelos direitos e deveres de cada um.

4.4.4 Sons

No vídeo 1, há som da voz da entrevistadora (que não aparece), sons das vozes dos dois professores entrevistados. Há também o som de fundo (BG) das dos estudantes na aula de Educação Física. São gritos de alegria, de brincadeira, de gente praticando esportes. Estes barulhos que são ouvidos em uma altura baixa ajudam a criar o clima do vídeo, ligado à alegria e ao prazer proporcionados pelos esportes.

Há também o uso de música. A canção escolhida é instrumental, sem vocal. É um som bastante alegre, que combina perfeitamente com o tema. A música é usada durante os clips para dar ritmo às imagens e ajudar a passar a mensagem proposta pelo vídeo: os esportes ajudam na qualidade de vida dos estudantes e a prática esportiva pode evitar que os jovens entrem no mundo das drogas. A música alegre favorece a construção da imagem do esporte enquanto uma prática prazerosa e divertida.

Os sons presentes no segundo vídeo são as vozes dos jovens que dão depoimentos e a música. Não sons de fundo.

A música escolhida é instrumental, são violões. O ritmo da canção cria uma sensação de tranquilidade no telespectador. O objetivo é fazer um contraponto com o assunto tratado no vídeo, que é bastante pesado: abuso sexual de crianças e adolescentes. O tema procura ser tratado pelos adolescentes como algo que precisa deixar de ser tabu na sociedade brasileira, pois só assim as denúncias aumentarão e os casos deixarão de ser impunes. Uma música pesada reforçaria o clima pesado trazido pelo tema, causando mal estar no telespectador e rejeição pelo tema, o que

não era o objetivo dos autores. A música é usada também como ligação entre os diferentes pontos de vista tratados no vídeo. Serviu como arremate e elo da discussão dos alunos.

No vídeo 3, a música tem papel essencial. Logo no início ela é usada para apresentar os personagens Diogo, Mano e Loko. É uma canção instrumental que ajuda a criar o clima de brincadeira do material. Mesmo ajudando no tom humorista, a música também enriquece o contexto de duelo, que é a idéia do vídeo.

Há também os sons das vozes dos participantes durante a discussão. Ao final do vídeo há outra trilha sonora, desta vez é uma música de videogame, usada para ilustrar o desfecho do vídeo, que é mostrar que os jovens não brigaram como a trama levava a acreditar e sim resolveram as diferenças em uma luta virtual, de brincadeira, no computador.

No vídeo 4, optou-se por uma música brasileira com vocal. É uma bossa nova, que proporciona ao material tranqüilidade e calma. A canção é usada também durante as mudanças de assunto do vídeo (quando os assuntos aparecem escritos em branco na tela preta) e acaba funcionando como costura entre eles.

No primeiro trecho, os sons de fundo são bastante explorados, pois não há uso de fala de pessoas determinadas. Na primeira tela há a frase: “elas gostam de conversar”, em seguida o som é de mulheres conversando animadamente. Porém, não é possível entender o que nenhuma delas está falando. Na segunda está escrito: “gostam de rir”. O mesmo recurso é utilizado novamente. Desta vez, as senhoras estão dando risadas e gargalhando. O resultado é um som de felicidade que toma conta do vídeo. Não é possível distinguir de quem é cada uma das vozes, estão todas misturadas em um alvoroço.

Logo depois, as vozes de algumas mulheres aparecem. Elas dão depoimentos sobre como o grupo foi criado e falam de suas impressões sobre as atividades que desenvolvem. Enquanto falam há o som das vozes e no fundo a voz das outras mulheres conversando animadamente.

Os sons foram utilizados neste vídeo para conferir alegria e calma. Tanto a música, quanto os sons de fundo foram bem explorados para ajudar a construir a mensagem proposta, que é mostrar que empreendimentos como os grupos de artesanato são importantes para ocupar as pessoas da comunidade, deixando-as sentindo-se úteis e conseqüentemente mais felizes.

O vídeo 5 já inicia com um clip de imagens aceleradas. A música animada ajuda a dar ritmo para as imagens das pessoas trabalhando na padaria comunitária. A canção ajuda a enfatizar a idéia de que naquele ambiente trabalha-se muito e em ritmo acelerado para produzir os pães, os bolos e os salgados.

Depois do clip, ouve-se a voz de um adolescente, que entrevista as mulheres da padaria. A voz das duas também aparece. Entre o primeiro conjunto de pergunta e resposta há um pequeno clip de imagens da padaria e sobre elas uma explicação escrita na tela sobre o objetivo deste empreendimento comunitário. A música é utilizada neste momento para ilustrar e dar ritmo ao material. O clip seguinte foi editado sem áudio nenhum, nem o som de fundo das mulheres trabalhando. O silêncio sem motivo aparente dá sensação de vazio e isto causa estranheza no telespectador. A impressão é de que algo está faltando. No final do vídeo, há o uso de uma tela preta com a seguinte frase: “como você vai contribuir com os empreendimentos comunitários?”. Neste momento também há silêncio. Porém, neste caso, não causa estranheza já que a proposta da ausência de som é chamar a atenção para a imagem, que propõe uma reflexão. Neste sentido, o silêncio cumpre um papel de holofote, alertando o público para aquilo que está sendo mostrado como algo interessante, que merece atenção, que merece ser levado a sério.

O vídeo 6 usa música logo no início para ilustrar o tema tratado. Por ser uma material sobre o Hip Hop, uma expressão artística muito envolvida com a música, ela aparece logo no início para ajudar a contextualizar o telespectador no mundo dos adeptos deste estilo de vida.

A música do início é instrumental e lembra o ritmo das canções de Hip Hop, que costumam trazer nas letras uma forte carga de crítica social. Imagens de um grupo de praticantes aparecem na tela enquanto o ritmo dançante vai tocando. Neste sentido, afirma-se que a música ajuda a contextualizar o tema e a dar ritmo para o vídeo.

A mesma melodia é usada em outros três momentos em que aparecem imagens do grupo de adolescentes e dos grafitis feitos por eles nos muros. Os clips curtos servem para separar os diversos assuntos tratados, conferindo, ao mesmo tempo, separação entre os tópicos e unidade ao vídeo.

Além da música, há os sons das vozes da adolescente entrevistadora e dos dois adolescentes integrantes do grupo. Durante as conversas entre eles é possível identificar o som de fundo da escola, com crianças falando e gritando. Este barulho

ajuda a contextualizar o local escolhido para a gravação: a escola. Isto mostra também que o ambiente do Hip Hop não é apenas a rua. Por ser uma manifestação de arte também é bem vindo no espaço escolar.

No sétimo vídeo há sons de vozes de 23 pessoas diferentes. São adolescentes participantes do Luz, Câmera... Paz! Na escola, professores, diretora, alunos, pais de alunos, merendeiras, moradores da comunidade e a enfermeira do posto de saúde.

O material faz bastante uso de sons de fundo. Há vários momentos em que se usa o som de passos em estrada de terra. O recurso é usado para separar os depoimentos das pessoas, demonstrando o quanto os adolescentes precisaram ir em busca de moradores para falar sobre os problemas da própria comunidade. O som da escola no horário do recreio é utilizado em determinado momento. É um barulho de alunos conversando, gritando e brincando. Este som é usado para contextualizar o ambiente e mostrar para o telespectador que naquele momento os depoimentos foram gravados na escola, com a comunidade escolar.

Apenas no final do vídeo a música é usada. Entretanto, é uma melodia executada no violão por dois alunos da escola. A canção é usada como plano de fundo para mostrar as soluções propostas pelos estudantes para criar um ambiente de paz na escola. A música vai dando ritmo para as imagens da biblioteca, das oficinas de cidadania, de bijuteria e para as falas de pais, alunos, professores e funcionários sobre o que é necessário para construir a paz.

Nos últimos minutos do material há um momento em que o corredor da escola aparece vazio. Som acompanha a imagem e há apenas alguns ruídos ao fundo, mas em volume muito baixo. É uma quebra de ritmo depois do uso da música. O objetivo é fazer o telespectador prestar atenção no que está acontecendo. É neste momento que a reflexão principal do material é proposta: “o que você faz para cultivar a paz”. A pergunta se dirige a quem está assistindo.

Para finalizar há o depoimento de uma aluna da escola dizendo o que, na opinião dela, ajuda a construir a paz. Na hora da apresentação dos créditos dos estudantes mais uma música. Desta vez a canção é “Valeu a pena” da Banda O Rappa. Provavelmente uma referência ao tempo que durou o projeto e a alegria dos estudantes com o resultado final, que foi apresentado no vídeo.

4.4.5 Edição

O primeiro vídeo foi editado com dois tipos de imagens: os enquadramentos das entrevistas e as imagens dos estudantes praticando esportes. A montagem foi feita na seguinte ordem: entrevista, clip de imagens, trecho de entrevista, clip de imagens, trecho de entrevistas e duas imagens para finalizar o material.

O primeiro trecho de entrevista usado ficou um tanto longo, o que prejudicou em termos de ritmo. Porém, os clips usados a seguir e a música escolhida tornaram o vídeo prazeroso e alegre. O ritmo criado pela edição ajudou a passar a mensagem proposta.

As imagens usadas no material receberam um tratamento que destacou todas as cores, deixando-as bem vivas. O recurso ajuda a passar a mensagem de que a prática de esporte é viva, alegre, saudável. Há uma relação entre as cores fortes e atividades prazerosas, como o esporte. A mensagem do vídeo é justamente essa: o esporte ajuda a criar hábitos saudáveis e afasta os jovens de situações de risco, como o uso de drogas.

O vídeo 2 também fez uso de dois tipos de imagens: os enquadramentos de depoimentos e as imagens do grupo. A montagem seguiu um padrão. Os depoimentos foram separados uns dos outros por imagens do grupo de adolescentes sentados em círculo. Esta imagem de corte recebeu tratamento na edição. As cores foram muito destacadas. Desta forma, os adolescentes sentados no gramado ficaram parecendo uma pintura de um quadro, por causa do destaque recebido. Separar os depoimentos por imagens do grupo (com ou sem música) proporcionou maior ritmo à montagem.

Outro recurso de edição utilizado foram as frases e palavras colocadas sobre os depoimentos e sobre telas pretas. O objetivo era destacar a idéia central daquilo que estava sendo discutido. A primeira frase usada foi a apresentação do tema do vídeo: “O nosso debate sobre: abuso sexual de crianças e adolescentes”. A frase ajuda a explicar para o telespectador aquilo que será visto. O tema é o abuso sexual de crianças e adolescentes e a forma de abordá-lo é um debate entre adolescentes, uma conversa informal com vários pontos de vista. As demais frases cumprem o papel de destacar a idéia central daquilo que o adolescente está falando: “o abuso acontece perto de nós”, “acontece dentro de casa”, “gera medo”, “afeta o

psicológico”, “drogas”, “denuncie o abuso sexual de crianças e adolescentes. Disque 100”. A frase “qual o papel do jovem?” recebe destaque ainda maior por não estar sobre as imagens de depoimentos e sim em uma tela preta. Não é um destaque de um depoimento e sim um convite para que os telespectadores possam refletir sobre o próprio papel na resolução dos problemas. Pode-se dizer que é esta a mensagem do vídeo que a edição ajuda a destacar. O abuso sexual acontece muito perto. No parque ao lado, com conhecidos, dentro de casa. E uma forma de acabar com o problema é tirá-lo da marginalidade, fazer com que deixe de ser assunto proibido. É preciso agir e denunciar os criminosos.

Neste sentido, as imagens e a edição conferiram leveza ao tema pesado. O gramado, a conversa informal, a música calma. Tudo isto colaborou para que um assunto tão triste se tornasse menos agressivo para o telespectador. Afinal, o objetivo não era assustar as pessoas e sim torná-las parceiras na luta contra este mal.

A edição do vídeo 3 tornou um material que poderia não ter graça em uma produção muito interessante. A primeira parte é dedicada à apresentação do assunto do vídeo: “Luta’ contra violência”. Ou seja, o próprio título já propõe uma crítica à expressão “luta” contra a violência. A construção da paz não pode ser feita a partir da violência e sim na ausência dela. A seguir são apresentados os personagens da história, todos devidamente ambientados na vila, em uma situação rotineira. A edição coloca os personagens “Loko e Mano” em oposição a “Diogo”. Eles estão em lados opostos da rua, como em duelos.

Há outro recurso de edição, telas pretas com frases escritas em branco. Estas telas dividem o vídeo em duas partes: “ato I, o encontro” e “ato final, a batalha”.

O encontro é apresentado com os adolescentes caminhando pela rua e trombando. A cena é mostrada para o telespectador de vários ângulos diferentes. A visão de Diogo, a visão da dupla, a visão das laterais. É uma forma de montagem que procura mostrar para o telespectador uma visão mais ampla da situação que está sendo mostrada. A simples trombada ganha uma importância maior no contexto do vídeo. É apresentada para o telespectador como algo decisivo para a trama. Depois da trombada Diogo discute com Loko e Mano. O bate-boca é editado com enquadramentos mais fechados para mostrar a emoção dos personagens.

No ato final, as imagens dos dois adolescentes que vão duelar são contrapostas acompanhando o ritmo da música. Esta forma de edição ajuda a

contrapor os dois lados e criar o clima de conflito entre os personagens que culminará na batalha. Ao contrário do que o telespectador é levado a imaginar, os adolescentes não lutam na realidade, eles lutam em um jogo de videogame, resolvendo o conflito de uma maneira alternativa. Em outras palavras, edição ajuda a passar a imagem proposta pelo vídeo de que a “luta” contra a violência é o esforço de cada pessoa trocar a agressão física pela criatividade na resolução dos problemas.

O vídeo quatro foi editado com base em dois ambientes. O primeiro deles é o local em que a adolescente aparece com o globo para apresentar o projeto comunitário. O segundo momento é no posto de saúde, local das reuniões do grupo de artesanato.

No início ocorre a apresentação do projeto. A adolescente usa um globo como figura de linguagem para estabelecer relações entre o grupo de artesanato, o posto de saúde e os empreendimentos comunitários.

O restante do vídeo é formado com imagens e depoimentos realizados em uma sala do posto de saúde. O recurso das telas pretas com frases escritas em branco é utilizado para separar pontos a serem abordados, como o gosto das mulheres pela conversa, por dar risadas, por mostrar os próprios trabalhos. Em cada um destes momentos foram selecionadas imagens com as senhoras rindo, falando e apontando os trabalhos com orgulho.

A tela é usada também para servir como introdução para a explicação do próprio projeto, além de conclusões e impressões: “o que é esse projeto?”, “será que as avós gostam?” e “o que elas querem dizer é que o grupo as deixa mais feliz”.

As telas com os tópicos ajudam a dar ritmo para a edição. Além disso, chamam a atenção do telespectador para o que está sendo tratado em cada momento do vídeo. A música alegre e tranqüila, as imagens das senhoras felizes e o destaque que estas situações receberam no momento da edição ajudam a passar a mensagem de que este tipo de empreendimento comunitário auxilia no bem-estar e na manutenção da qualidade de vida de uma parcela da população.

Logo no início do vídeo 5, a edição procura encher a tela de ritmo e velocidade, destacados pela música. As imagens foram aceleradas e receberam um filtro que destaca os contornos dos objetos. O recurso deu destaque aos produtos da padaria, aos objetos de trabalho, aos utensílios de cozinha e à própria movimentação das trabalhadoras no espaço. Elas aparecem em suas atividades

diárias, colocam pães para assar, retiram pães do forno, cobrem os produtos com panos, correm de um lado para outro para dar conta do serviço.

Em um segundo momento, há a presença de um adolescente na cozinha para entrevistar as trabalhadoras Roseli e Maria. Há a preocupação em mostrar o ambiente de trabalho destas pessoas e o empreendimento comunitário do qual fazem parte. Em certas ocasiões, a entrevista é coberta com as imagens iniciais. O objetivo é tornar o material mais dinâmico para quem assiste, evitando tornar a conversa monótona.

Durante a entrevista, depois da apresentação de um trecho da fala de uma das mulheres, novamente há o corte para as imagens iniciais. No entanto, desta vez aparecem informações escritas na tela: “a padaria comunitária Pão Nosso foi criada por mulheres que pretendiam gerar sua própria renda com os conhecimentos que tinham em fazer pães e salgados. A idéia delas é fazer produtos de qualidade e mais baratos, para as pessoas da comunidade”.

O objetivo do vídeo é mostrar um empreendimento comunitário que dá certo. A edição ajuda a passar a mensagem proposta ao divulgar o trabalho de Roseli e Maria. As imagens aceleradas do início e dos clips mostram como as atividades da padaria são puxadas e cansativas. No entanto, por outro lado, os depoimentos das trabalhadoras chamam a atenção dos telespectadores para a importância destas iniciativas para as comunidades. Empreendimentos deste tipo não estão apenas preocupados com o lucro, como também em ajudar os consumidores, não os explorando.

A frase final do vídeo, colocada em tela preta com escritos em branco deixa uma sugestão de pensamento para o telespectador: “como você vai contribuir com os empreendimentos comunitários?”. Afinal, como a montagem do vídeo sugere, os empreendimentos comunitários devem ser apoiados por toda a sociedade, uma vez que os benefícios não são particulares e sim coletivos.

A edição do sexto vídeo procura trazer elementos da cultura Hip Hop para contextualizar o tema abordado. Por ser uma expressão artística que envolve, entre outros aspectos, a música e a pintura e o vestuário, estes são elementos destacados pela edição do material.

No começo há um clip de apresentação do tema. A música utilizada é um ritmo de Hip Hop e as imagens são de um grupo de adeptos. É possível observar o vestuário, os bonés virados para o lado, os moletons e calças largos. Em seguida,

uma garota se aproxima e cumprimenta os adolescentes. A cena é informal e ajuda a contextualizar o vídeo enquanto uma conversa sem cerimônia entre as partes.

A edição é formada por clips de imagens e trechos das entrevistas. As imagens dos clips foram tratadas na edição. O filtro utilizado deixou-as parecidas com desenhos. A idéia aproxima a linguagem visual do vídeo da linguagem visual do Hip Hop, contextualizando o telespectador no tema tratado. O ritmo criado pela música, pelos depoimentos, pelas pinturas nos muros segue o padrão do ritmo Hip Hop, tornando o material agradável de ser assistido.

Outro recurso usado na edição é tirar a cor das imagens, tornando-as pretas e brancas todas as vezes que algum entrevistado fala algo considerado relevante. É uma forma de chamar a atenção de quem está assistindo para aquilo que está sendo dito. É uma espécie de alerta: preste atenção aqui, há algo importante sendo dito.

Uma das propostas do vídeo é mostrar o Hip Hop enquanto um movimento cultural, procurando tirar os preconceitos existentes sobre este assunto e sobre as pessoas adeptas deste estilo de vida. A edição ajuda a passar esta mensagem ao mostrar os trabalhos de grafite do grupo e ao dar voz para estes indivíduos falarem qual a importância do movimento na comunidade.

O vídeo sete foi montado com um personagem que fez a ponte entre cada um dos temas tratados. Zé da Vila se apresenta logo no início dizendo que é um personagem criado pelos adolescentes do LUZ para falar sobre a comunidade, as coisas boas, as coisas ruins e sobre o quê estes jovens pensam da realidade em que estão inseridos.

Zé da Vila aparece logo no início e se apresenta como se fosse um mestre de cerimônias que guiará os telespectadores. Percebe-se que a edição do vídeo foi dividida em quatro partes. A primeira delas é sobre drogas, família e violência. Estas palavras apareceram com caracteres na tela, deixando claro qual tópico está sendo abordado no momento. Esta parte do vídeo contou com o depoimento de uma garota que tinha uma irmã drogada, de uma garoto que chegou a roubar e a ser preso para sustentar o vício e dos adolescentes do LUZ. Os dois casos reais de envolvimento com drogas servem como exemplos do que acontece com os viciados e o estrago familiar causado por eles. Por outro lado, as falas do grupo do projeto ajudaram a discutir e aprofundar melhor o assunto drogas, mostrando como estão próximos da realidade de quem mora naquela comunidade de Almirante Tamandaré.

A forma de montagem do vídeo ajuda o telespectador a entender o que os adolescentes pensam do uso de drogas e da analogia que eles fazem entre os entorpecentes e os casos de violência na região. Violência e drogas são dois temas diretamente relacionados na realidade e no pensamento destes jovens. Para eles uma coisa leva à outra.

A segunda parte do vídeo é sobre políticas públicas. Ou seja, qual é a responsabilidade dos governantes quanto à falta de determinados recursos e de certos serviços na comunidade? O que a comunidade deve fazer para cobrar atitude dos políticos? O título deste tópico é mostrado na tela com uma imagem de rua de terra como fundo. A falta de asfalto é uma das reclamações dos moradores da vila, uma vez que a maioria das ruas é de chão, assim como mostrou a imagem título deste trecho do vídeo. Depois de apresentar o tema, a edição faz uso de depoimentos de alunos da escola, da diretora, dos moradores da comunidade sobre a falta de asfalto, as valetas abertas, o despejo irregular de lixo em um rio da região. Há também o uso de uma imagem de um par de pés caminhando pela rua de chão entre alguns depoimentos. A idéia deste recurso é, primeiramente, mostrar a preocupação dos estudantes em ouvir o que a comunidade tem a dizer sobre os problemas do bairro e sobre as falhas da prefeitura e do governo. Neste sentido, a edição ajuda a passar a mensagem de que há muitos problemas sociais na região e que o descaso das autoridades é imenso. No entanto, há o destaque (que se dá a partir das escolhas dos trechos de depoimentos usados), da função de cobrança que a sociedade deve assumir. Esta mensagem vem à tona no depoimento de um dos estudantes do LUZ: “E também tem que ir atrás. Não adianta ficar reclamando, reclamando, reclamando. Você reclama para você mesmo, não vai adiantar nada. Ou reclama para um amigo. O amigo não vai fazer nada. Você tem que reclamar para quem pode fazer alguma coisa contra isso”.

O terceiro trecho é dedicado a mostrar bons exemplos da comunidade, pessoas que não esperam a resolução dos problemas por parte do governo. Elas mesmas procuram fazer a diferença com atitudes simples. A edição chama estas pessoas de “andorinhas”, denominação que vai aparecendo na tela ao longo da apresentação destas pessoas. É a enfermeira do posto de saúde, que usa plantas medicinais para ajudar no tratamento dos doentes, é o senhor que arruma as ruas para evitar que se formem buracos, valetas e conseqüentemente mau cheiro, é a mulher que não contrata crianças para trabalhar por acreditar que o lugar dos

pequenos é a escola. Nota-se que os dois primeiros pedaços do vídeo são para a crítica e para chamar a atenção das pessoas para os problemas do bairro. Já os dois últimos trechos mostram os pontos positivos da vila e um deles é a atitude das pessoas, a vontade de mudar a realidade com trabalho, ética e amor ao próximo. A edição ajuda a passar esta mensagem ao usar a idéia das “andorinhas”. Apenas uma andorinha não faz verão, porém várias podem fazer a diferença. Os bons exemplos divulgados neste trecho são o trabalho das andorinhas isoladas e convidam as demais andorinhas de dentro e de fora da comunidade a ajudarem este trabalho com ações simples, porém efetivas para a melhora da qualidade de vida daquelas pessoas.

Finalmente, o último trecho é dedicado à escola. Como tornar este ambiente pacífico? Como construir a paz? Para responder a estas perguntas a comunidade escolar foi ouvida. O vídeo deu voz para todos que fazem a escola: dos alunos aos professores, das merendeiras aos pais. Todos foram ouvidos e todos opinaram dizendo de que forma a paz pode ser levada para o ambiente escolar. O papel da edição foi o de selecionar depoimentos que contivessem palavras, conceitos e ações interessantes enquanto sugestões para dar fim à violência. Estes depoimentos eram colocados na tela, com as vozes e os rostos de seus autores. As frases e palavras mais importantes eram destacadas na tela para chamar a atenção do telespectador. Estes são alguns exemplos dos destaques feitos durante a edição: “orientação, limite, respeito”, “paz e paz na escola”, “amizade”, “educação”, “não fiquem brigando” e “os pais participarem mais da escola”. Neste momento, outro recurso usado pela edição foi a música. O som de violão tocado por dois estudantes da escola dá sensação de esperança para quem está assistindo, dá impressão de que os problemas apresentados no início do vídeo podem ser solucionados, desde que todas as andorinhas (pais, alunos, professores, direção, funcionário) trabalhem juntas para fazer o verão (a paz na escola).

A edição do vídeo criou um ritmo agradável e lógico. Graças à divisão do material em quatro partes foi possível conhecer o lado ruim da comunidade que Zé da Vila apresentou. Há o problema das drogas que destrói famílias e o futuro de muitas crianças. Há a violência que assusta os moradores e o medo que os impede de sair de casa durante a noite. Há falta de estrutura, o parque está tomado por marginais, os jovens não têm opções de lazer, a quadra da escola é inadequada para os alunos. As ruas não têm asfalto. Falta saneamento básico. O meio ambiente

é desrespeitado e o lixo não é colocado no lugar certo. As autoridades são omissas, as políticas públicas são ineficientes e os políticos só aparecem em época de eleição para pedir voto, jamais para cumprir promessas.

Entretanto, ao contrário do que costuma ocorrer em materiais audiovisuais sobre as periferias, o lado bom também foi mostrado. A força de vontade das pessoas da comunidade e o anseio de todos em tornar o bairro um lugar melhor de se viver. As duas últimas partes rebatem o clima de tristeza e abandono criado nas duas primeiras e tornam o vídeo mais do que uma reclamação das condições da comunidade. A edição passa a mensagem de que este vídeo é mais, é um apanhado de soluções simples para os problemas levantados na primeira metade. Há esperança e a sugestão deixada pelo vídeo é de que esta esperança está na escola, na educação, no respeito entre os alunos, no objetivo comum de criar uma escola melhor, um bairro melhor, um mundo melhor para se viver, sem a violência.

4.4.6 Considerações sobre a análise de conteúdo dos vídeos

O objetivo deste item é sintetizar os dados obtidos com a análise das categorias propostas: tema, pessoas e personagens, imagens, sons e edição. A análise individual permitiu conhecer e entender os vídeos profunda e detalhadamente. Entretanto, a avaliação categórica evidenciou do todo as partes consideradas relevantes para atender ao objetivo proposto. Nesta síntese serão apresentados aspectos gerais, considerados relevantes para o entendimento, do material analisado.

Os vídeos foram produzidos pelos participantes do Luz, Câmera... Paz! Na escola para discutir a comunidade em que vivem sobre os mais diversos aspectos. A linguagem audiovisual foi escolhida como forma de expressão destas percepções da realidade.

Durante a análise de conteúdo do material percebeu-se que os estudantes tiveram algumas dificuldades técnicas para desenvolver os vídeos. Algumas imagens ficaram tremidas, houve algumas falhas de edição, como falta de áudio e cortes indevidos. Observa-se também que o resultado final dos materiais é bastante diferente do que se costuma assistir nos principais canais de televisão aberta brasileiros.

No entanto, a análise detalhada de cada um dos vídeos leva a conclusão de que os estudantes apropriaram-se da linguagem audiovisual enquanto uma forma de comunicar mensagens para um público. Porém, mesmo com alguns problemas técnicos, de maneira geral percebeu-se o esforço dos alunos em captar imagens bem enquadradas, em fazer imagens ilustrativas dos temas tratados, em contextualizar cada um dos materiais, em usar sons adequados, em usar a música para ajudar a passar as mensagens propostas.

Todos os materiais foram gravados em espaços condizentes com os temas escolhidos. O vídeo sobre a padaria comunitária foi gravado no local, mostrando o trabalho das pessoas envolvidas com aquela iniciativa. O vídeo de esportes foi produzido na quadra da escola, com os professores de Educação Física como entrevistados e devidamente inseridos no contexto da quadra, com os alunos ao fundo praticando esportes. O vídeo final foi inteiramente gravado na comunidade dando voz para as pessoas que ali moram, trabalham e estudam.

Este esforço em utilizar a linguagem audiovisual da forma mais correta possível em termos técnicos, somou-se a outra preocupação: em usar a linguagem audiovisual para informar, para dizer algo a alguém. É esta a principal função da comunicação e ela foi cumprida por cada um dos vídeos analisados.

Em cada tema nota-se que os estudantes decidiram passar determinada mensagem para os telespectadores, mensagens que foram resultado de discussões sobre o assunto. Por exemplo, no vídeo 3, que trata da “luta” contra a violência, a mensagem trazida é de que os conflitos podem sempre ser resolvidos de formas criativas, sem ser necessário apelar para a violência. Para dar esta informação, os alunos criaram uma história condizente com a rotina dos adolescentes que vivem naquela comunidade. Muitas brigas de rua começam daquela forma, com trombadas na rua, com discussões sem motivo e acabam com socos e pontapés. No vídeo, o problema é resolvido com uma briga virtual, com um jogo de videogame e com os brigões virando amigos.

Estes adolescentes se apropriaram da linguagem audiovisual como um código para transmitir mensagens para um público usando imagens e sons. Assim como para escrever um conto é preciso se apropriar da linguagem escrita, neste caso eles usaram a linguagem audiovisual para contar uma história. E utilizaram todas as ferramentas oferecidas por esta linguagem: exploraram os sons, as músicas, os ritmos, as cores, os movimentos, as vozes. Houve erros e tropeços aqui

e ali, assim como ocorre com as pessoas que começam a escrever histórias. Há concordâncias erradas ou algumas palavras repetidas. Mas, se a história está bem contada, se as palavras são bem empregadas para prender a atenção do leitor e fazê-lo entender a mensagem, o objetivo foi cumprido.

Os primeiros passos dos alunos do LUZ podem ser comparados com os de alfabetizando. Eles conheceram um mundo novo, uma linguagem nova, uma nova possibilidade de comunicar, de conversar com outras pessoas. Ou seja, captaram a essência da comunicação, que é passar mensagens de um ponto a outro. Observe-se que neste processo, a bagagem cultural de cada um deles e do grupo como um todo foi determinante na escolha destas mensagens.

A partir da análise dos vídeos concluiu-se também que a intervenção de Educação para os Meios desenvolvida pela Ciranda na Escola Estadual Maria Lopes de Paula trabalhou com os estudantes em dois sentidos. Em primeiro lugar, deu oportunidade para eles conhecerem uma nova linguagem e se apropriarem dela. Em segundo lugar, incentivou-os a pensar sobre a comunidade em que vivem, os problemas e as qualidades. Na seqüência convidou-os a pensar soluções para que eles agissem na resolução dos problemas que haviam apontado no próprio bairro. E para fechar o ciclo, precisaram usar aquela linguagem para mostrar às pessoas as idéias que haviam desenvolvido. Este trabalho vai no sentido do que propõe a Educomunicação e a própria educação, conforme descrito no item 2.5. É o que afirma Luckesi (apud KUNSCH,1986), a educação precisa ser um promotor de cidadania na sociedade e deve andar junto com a comunicação para que as duas desempenhem o seu papel social, trabalhando na construção de uma sociedade crítica.

A produção de vídeos proporcionou ao grupo de alunos uma experiência educativa e comunicativa única, uma vez que eles puderam se colocar enquanto agentes transformadores da sociedade e não seres passivos ou reprodutivos diante da realidade. O trabalho de EM encontra respaldo no pensamento de Freire (1999) que considera a educação enquanto um instrumento de transformação social e de incentivo às pessoas na compreensão da realidade em que vivem. No vídeo 7, por exemplo, é possível notar que os alunos apontam os problemas do bairro e, por outro lado, mostram soluções, diretamente relacionadas ao trabalho em equipe e ao auxílio mútuo das pessoas.

A partir da análise faz-se mais uma consideração, com base no que foi desenvolvido no item 2.5.2. A apropriação da linguagem audiovisual pelos sujeitos envolvidos no processo promoveu o acesso, o uso autônomo e o trabalho criador sobre a linguagem audiovisual, utilizada por meios de comunicação como a televisão. Neste sentido, a produção dos vídeos proporcionou a estes alunos a expressão das próprias idéias e das idéias dos grupos sociais dos quais fazem parte, como por exemplo, a escola. Com esta intervenção, os estudantes ficaram aptos a conhecer um tipo de construção de realidade presente na sociedade com linguagens específicas que os meios se utilizam, como é o caso da linguagem audiovisual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo partiu de uma inquietação inicial da pesquisadora com um contexto de mudanças nos modos de ver e sentir contemporâneos, como afirma Citelli (2001, p. 19). A mídia, as tecnologias da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas e influenciam na formação de suas identidades e em suas maneiras de entender o mundo.

Teóricos da Educomunicação procuram entender, neste contexto, de que forma os sujeitos se relacionam com os meios de comunicação de massa e de que maneira estes conteúdos chegam na escola e podem ser trabalhados no espaço escolar. Já os autores dos Estudos de Recepção buscam compreender estas relações a partir do mundo cultural dos receptores, dos sujeitos. Na intersecção entre estes conhecimentos está a Educação para os Meios e a preocupação em preparar os sujeitos para o contato com os meios de comunicação, dando oportunidade de voz, vez e de apropriação das linguagens proporcionadas pelos meios.

O objetivo desta pesquisa foi entender e analisar um trabalho específico de Educação para os Meios, desenvolvido pela ONG Ciranda em uma escola da Rede Pública Estadual da Região Metropolitana de Curitiba. A finalidade foi compreender de que forma os alunos da escola que participaram do projeto proposto são capazes, depois da intervenção, de perceber, usar e lidar com a linguagem audiovisual. Para tanto, estudou-se os sujeitos participantes do projeto em comparação com um grupo de adolescentes da mesma idade que não participou.

Para responder ao questionamento proposto foi necessário desenvolver, com base nos referenciais teóricos, uma série de instrumentos metodológicos, que cercassem da melhor forma possível o problema de pesquisa.

Com o questionário sócio-econômico e de relação com os meios foi possível conhecer os sujeitos pesquisados. A análise dos resultados revelou adolescentes com dificuldade financeira, com pais de baixa escolaridade, oriundos de famílias numerosas, com baixo acesso a espaços culturais como cinemas e teatros. Mesmo com a falta de dinheiro as casas dos estudantes têm televisão, rádio, aparelhos de DVD e, em alguns casos, computadores. O instrumento revelou também pessoas quase sem acesso a opções de lazer e que usam os meios de comunicação de

massa como formas de distração e diversão. Ver televisão e assistir a filmes no DVD ou no videocassete são opções preferidas de lazer juntamente com ficar com os amigos e praticar esportes.

As respostas do diagnóstico serviram como base para o desenvolvimento do segundo instrumento: as entrevistas individuais. O resultado revelou que a televisão desempenha para os estudantes o papel de companheira, serve para distrair e divertir. Os dados forneceram elementos para comparar a percepção e relação dos alunos participantes do projeto com a linguagem audiovisual e a realidade em que estão inseridos com o grupo de controle. Os integrantes do Grupo 1, mostraram-se mais críticos ao meio, oferecendo sugestões de mudança para a melhora da qualidade da programação. Os sujeitos do Grupo 2 expuseram-se de forma mais apática, com poucas críticas e não desenvolveram nenhuma proposta de modificação, mesmo para os programas que admitiam não gostar. Este quadro se repetiu com relação à retratação da realidade em que vivem.

Conclui-se, a partir dos dados empíricos, que o trabalho de EM segue a linha proposta por Aparici (1997). Na comparação entre os estudantes observou-se no Grupo 1 uma atitude mais autônoma, crítica, democrática e preocupada em encontrar e solucionar os problemas comunitários. A linguagem audiovisual e os meios de comunicação são para eles instrumentos de transformação social, a partir da ação de mostrar as dificuldades e propor soluções.

Os resultados das atividades forneceram elementos para ressaltar as diferenças entre os grupos. Individual e coletivamente os integrantes do Grupo 1 decodificaram as mensagens audiovisuais e interpretaram mais profundamente as mensagens presentes no documentário apresentado. Os adolescentes do Grupo 2, obtiveram outro nível de compreensão do mesmo material audiovisual. Ao proporem um vídeo para retratar a própria comunidade, os primeiros demonstraram conhecimento da linguagem audiovisual, preocupando-se em indicar imagens, entrevistas e temas que seriam abordados e como seriam apresentados. Da mesma forma, sabiam dizer qual objetivo gostariam que o material produzido por eles cumprisse na vida da comunidade e das pessoas que assistissem, demonstrando entendimento da função social dos meios de comunicação. Já o Grupo 2 apenas sabia o que mostrar, sem indicar a finalidade e nem a função da produção.

Os resultados da análise de conteúdo dos vídeos levam a crer que os estudantes se apropriaram da linguagem audiovisual enquanto uma forma de

comunicar, ou seja, foram capazes de captar a essência da comunicação, que é passar mensagens de um ponto a outro. Os vídeos não se parecem com os produtos da televisão comercial e possuem problemas técnicos: imagens tremidas, erros de edição. No entanto, a análise revelou o esforço dos estudantes para captar imagens bem enquadradas, para contextualizar os materiais, para usar sons adequados. Os vídeos revelaram também a bagagem cultural dos sujeitos e como estes elementos influenciaram na escolha das mensagens a serem transmitidas. O trabalho de EM permitiu que os estudantes se alfabetizassem na linguagem audiovisual e incentivou-os a pensar e agir sobre a comunidade em que vivem, propondo soluções para os problemas a partir do uso dos meios de comunicação.

Com base nos resultados, conclui-se que após a intervenção de Educação para os Meios os sujeitos participantes do Luz, Câmera...Paz! Na escola apropriaram-se da linguagem audiovisual a partir de uma experiência comunicativa e educativa. O projeto de EM trabalha no sentido do que propõe Freire (1999), que considera a educação como um instrumento de transformação social e de incentivo às pessoas na compreensão da comunidade em que vivem. A EM auxiliou na percepção desta realidade a partir de um trabalho de comunicação. A linguagem audiovisual foi trabalhada enquanto uma forma de transmitir mensagens para as pessoas e envolvê-las nas mudanças sociais. Os alunos foram “alfabetizados” em uma linguagem muito presente na vida da Sociedade da Informação.

Portanto, a EM neste caso promoveu aos sujeitos o acesso, o pensamento crítico, o protagonismo social, o uso autônomo e o trabalho criador sobre a linguagem audiovisual, a realidade e os meios de comunicação, principalmente a televisão. A linguagem audiovisual é usada pelos estudantes como mais uma forma de expressão das próprias idéias e dos ideais dos grupos sociais dos quais fazem parte, mostrando a riqueza cultural de seu mundo, seu bairro, sua escola, seus vizinhos, seus amigos, seus professores.

O estudo contribui para a avaliação dos projetos de Educação para os Meios que são desenvolvidos em algumas escolas por ONGs, universidades e pesquisadores autônomos.

A pesquisa limitou-se a avaliar as questões relacionadas ao uso e percepção da linguagem audiovisual. No entanto, a partir dos dados produzidos é possível também realizar outras pesquisas, tendo como foco para a construção de conhecimento científico, por exemplo, a violência.

A metodologia utilizada pode ser aproveitada, observando-se as especificidades e os contextos, para a compreensão de outros trabalhos de Educação para os Meios. Neste caso, o recorte restringiu-se ao trabalho desenvolvido na Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula. Entretanto, a própria ONG Ciranda desenvolve outros projetos neste sentido, levando a EM para adolescentes de outras escolas, inclusive para aqueles privados de liberdade.

Como a pesquisa não se esgota em si, serve também como base para projetos futuros, como o desenvolvimento de uma metodologia básica de Educação para os Meios em escolas, com foco no protagonismo social.

REFERÊNCIAS

ALMIRANTE TAMANDARÉ. Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.tamandaré.pr.gov.br>. Acesso em: 10/06/2007.

APARICI, Roberto. **La Educación para los medios en tiempos de neoliberalismo**. In: FORUM INTERNACIONAL DE CHERCHEURS LE JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN, abr. 1997. Paris, 1997.

AREU, G. I. P. A comunicação na era da informação. **Revista Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 2, n. 3. p. 21-16, mar. 2001.

BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo de. **Manual de telejornalismo: os segredos da notícia na TV**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BARBERO, Jesús Martín. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BARBERO, Jesús Martín. Em busca do sujeito da recepção. **Revista Comunicações e Arte**, São Paulo, v.15, n. 26, jul./dez., p.5-15, 1991.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUCCI, Eugênio. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Jinkings, 1997.

CAPARELLI, Sérgio. **Televisão e capitalismo no Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 1982.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIRANDA. **Relatório Final** – Luz, Câmera... Paz! Na Escola. Curitiba, 2007.

CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2001.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: aproximações. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org). **Gestão de processos educacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

COSTA, J. I. S. Revolução tecnológica e o papel da educação formal. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 29-35, maio/ago. 2002.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso; MACHADO, Rafael Costa; SIQUEIRA, Daniele. **Teoria da Comunicação na América Latina**: da herança cultural à construção de uma identidade própria. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

DE MASI, D. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Ed. SENAC, 1999.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação, Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDES, G. C. Algo de ficção e realidade sobre a informação na sociedade da informação. *Revista perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, número especial, p. 94-11, jul./dez. 2003.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOLHA DE S. PAULO ON LINE. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 19/10/2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GREEN, Bill ; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução dos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JACKS, Nilda. Pesquisa de recepção e cultura regional. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

KUNSH, Margarida Maria Krohling. **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Loyola, 1986.

LÉVY, P. As **tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MASUDA, y. **The information society as post-industrial society**. Tóquio: Institute for the Information Society, 1980.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. O **Carnaval das imagens**: a ficção na TV. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MARCONDES FILHO, C. **Sociedade tecnológica**. São Paulo: Scipione, 2001.

MELO, José Marques de. A Comunicação na pedagogia de Paulo Freire. In: _____. **Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

OROZCO, Guillermo Gomez. La investigación de la recepción y la educación para los médios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso Comunicativo. **Revista Comunicação e Política na América Latina**, São Paulo, v. 7, n. 21, 1992.

OROZCO, Guillermo Gomez. Hacia una dialectica de la Recepción Televisiva: la estructuración de estrategias por los televidentes. **Revista Comunicação e Política na América Latina**, São Paulo, v.8, n.22-23-24-25, p. 57-73, 1993.

OROZCO, Guillermo Gómez. **Perspectiva latinoamericana en la investigación medios y niños**. In: FORUM INTERNACIONAL DE CHERCHEURS LE JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN, abr. 1997. Paris, 1997.

ORTIZ, Renato. **A Moderna Tradição Brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

PRETTO, Nelson. Educação em tempo de conexões totais. **O Paulino**, Salvador, v.1, n.3, p.7, 1997.

REDE GLOBO. Disponível em: <http://www.jornalnacional.globo.com>. Acesso em: 09/08/2007.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução dos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Contato**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org). **Gestão de processos educacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da informação ou da comunicação?**. São Paulo: Cidade Nova, 1996.

SOUSA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: _____. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

STRAUHS, Faimara. Gestão do conhecimento em laboratório acadêmico: proposição de metodologia. Florianópolis: UFSC, 2003. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VERMELHO, S. C. Mídia educacional ou educação com as mídias? **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 37-43, maio/ago. 2002.

VERMELHO, S. C. Didática e/ou tecnologia? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 107-129, set./dez. 2003.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E DE RELAÇÃO COM OS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA**

Nome: _____ Idade: _____
 Sexo: () F () M Escola: _____ Série: _____
 Turno: _____ Telefones para contato: _____

1) Em qual cidade e em qual bairro você mora?

2) Você mora:

() Com seus pais () Sozinho

() Com familiares () Com amigos

() Outro. Qual? _____

3) A casa/apartamento em que você vive é:

() Alugado(a) () Próprio (a)

() Outro. Qual? _____

4) Qual é a renda da sua família?

() De um a cinco salários mínimos

() De seis a dez salários mínimos

() De onze a quinze salários mínimos

() De dezesseis a vinte salários mínimos

() Mais de vinte salários mínimos

() Outro. Qual? _____

5) Quantos irmãos você tem?

() Nenhum () Um () Dois () Três () Quatro () Cinco () Mais de cinco

6) Assinale o que há na sua casa:

() Televisão

() Televisão por assinatura (Net, Sky, Direct TV, TVA)

() Computador sem internet

() Computador com internet

() Rádio

() Videocassete

() DVD

() Assinatura de jornais. Qual/quais _____

() Assinatura de revistas. Qual/quais _____

7) Qual o nível de escolaridade de seu pai?

() 1ª a 4ª série completo () 1ª a 4ª série incompleto

() 5ª a 8ª série completo () 5ª a 8ª série incompleto

() Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

() Superior completo () Superior incompleto

8) Qual a profissão de seu pai?

9) Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

() 1ª a 4ª série completo () 1ª a 4ª série incompleto

() 5ª a 8ª série completo () 5ª a 8ª série incompleto

() Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

() Superior completo () Superior incompleto

10) Qual a profissão de sua mãe?

11) Além da escola você frequenta outros cursos como aulas de línguas, de informática, de redação?

() Sim. Qual/quais: _____

() Não

- 12) O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?
 Ler Praticar esportes
 Ir ao shopping Ir a parques
 Ficar com os amigos Visitar familiares
 Assistir televisão Assistir filmes no vídeo ou DVD
 Ir ao cinema Ir ao teatro
 Ouvir música Ouvir rádio
 Dormir Estudar
 Acessar a internet Cozinhar
 Outros. Qual/quais: _____
- 13) Você gosta de ir ao cinema?
 Sim Não
 Outro: _____
- 14) Se sim, com qual frequência você vai ao cinema?
 Mais de uma vez por semana Pelo menos uma vez por semana
 Pelo menos uma vez por mês Uma vez a cada dois meses
 Uma vez a cada seis meses Uma vez por ano
 Uma vez a cada dois anos
 Outro: _____
- 15) Você gosta de ir ao teatro?
 Sim Não
 Outro: _____
- 16) Se sim, com qual frequência você vai ao teatro?
 Mais de uma vez por semana Pelo menos uma vez por semana
 Pelo menos uma vez por mês Uma vez a cada dois meses
 Uma vez a cada seis meses Uma vez por ano
 Uma vez a cada dois anos
 Outro: _____
- 17) Com qual frequência você lê jornais ou revistas?
 Todos os dias Uma vez por semana
 Uma vez por mês Uma vez a cada dois meses
 Raramente Nunca
 Outro: _____
- 18) Você ouve rádio quantas horas por dia?
 Menos de uma hora De uma a três horas
 De três a cinco horas De cinco a sete horas
 Mais de sete horas
 Outro: _____
- 19) O que você mais gosta de ouvir no rádio?
 Notícias Música
 Programas de humor Programas esportivos
 Outro: _____
- 20) Quantas horas de televisão você assiste por dia?
 Menos de uma hora De uma a três horas
 De três a cinco horas De cinco a sete horas
 Mais de sete horas
 Outro: _____
- 21) O que você mais gosta de assistir na televisão?
 Telejornais Novelas
 Filmes Desenhos animados

- Seriados Programas de auditório (Ex: Faustão, Beija Sapo)
 Programas de música Documentários
 Programas esportivos Programas educativos
 Programas femininos Programas Humorísticos
 Reality Shows
 Outro: _____

22) Como você se sente depois de assistir ao seu programa de televisão favorito?

23) Você costuma comentar na escola com os professores ou colegas sobre as coisas que você lê, ouve ou assiste nos meios de comunicação de massa (na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas)?

Sim Não

Outro: _____

APÊNDICE B – TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Parte 1 - Informações sobre o cotidiano do entrevistado

Questionamentos possíveis:

Como é sua rotina diária? O que faz na escola? O que faz depois da escola? O que faz para se divertir? Quais são suas atividades? O que gosta de fazer? O que gostaria de fazer, mas não pode por algum motivo? Como são seus amigos? Quais são seus sonhos?

Parte 2 - Como o entrevistado percebe a região em que vive?

Questionamentos possíveis:

Como percebe o próprio bairro? O que tem de bom? O que tem de ruim? O que falta? Quais são as características? Comparar a cidade e o bairro em que vive com o centro de Curitiba.

Parte 3 - Qual a relação do entrevistado com a violência?

Questionamentos possíveis:

O que é violência para você? Existe mais de um tipo de violência? A região em que você vive é violenta? É possível mudar o quadro de violência? Quem pode mudar? Como pode mudar? Onde mais é possível perceber a violência? Em outros bairros, na escola, na televisão, no rádio, no jornal, em casa?

Parte 4 - Qual é a relação do entrevistado com a linguagem audiovisual?

Questionamentos possíveis:

O que gosta de assistir na televisão? Qual o motivo de gostar? O que não gosta? Quais são as críticas que gostaria de fazer à televisão? O que mudaria na televisão? O que deixaria como está? O que chama a atenção do entrevistado nos programas de televisão? O que o distrai na programação?

Parte 5 - O entrevistado se sente representado na televisão?

Questionamentos possíveis:

A sua comunidade aparece nos programas locais? Percebe sua classe social representada nos programas que assiste? Se ele fosse representar a sociedade em que vive como faria? Quem aparece na televisão? Qual classe social é mais representada e como é representada?

Parte 6 - Como o entrevistado percebe as características da linguagem audiovisual

Questionamentos possíveis:

Sabe o que é edição? Sabe o que a edição representa – montagem de uma realidade? Sabe para que servem as entrevistas? Sabe qual o papel da música? Tem idéia de como os programas televisivos são produzidos? Quem produz a programação da televisão quer o que de quem assiste?

Parte 7 - Qual a influência que o entrevistado acredita que os meios de comunicação, principalmente a televisão, podem desempenhar na vida das pessoas?

Questionamentos possíveis:

Para que serve a televisão? Que atitude as pessoas devem ter frente à televisão? Que influência a televisão tem na sua vida? E na vida das pessoas que você conhece? O que você pensa da influência da televisão na vida das pessoas?

Parte 8 – (apenas para os participantes do LUZ) Como o entrevistado percebe a importância – ou não – da intervenção do projeto.

Questionamentos possíveis:

O que você aprendeu durante o LUZ? Depois de participar do projeto você percebe alguma diferença nas suas atitudes? Quais diferenças? Você percebe alguma diferença na sua relação com os MCM? Se sim, quais diferenças? Você acha importante existirem projetos como estes? Acha que na escola deveria haver disciplinas neste sentido, que ensinem os alunos a usar as linguagens dos MCM e a se relacionar de forma mais crítica com eles?

**APÊNDICE C – TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTAS COM DIRETORA E VICE-
DIRETORA**

Parte 1 – Informações sobre a percepção que o entrevistado tem dos alunos da escola.

Questionamentos possíveis:

Como são os alunos? Como descreveria os estudantes da Escola Estadual Maria Lopes de Paula? Como são as características deles? Dividem-se em grupos? Que tipo de grupos? Do que gostam? O que fazem? Como se vestem? Como agem em grupos?

Parte 2 - Como o entrevistado percebe a relação dos alunos com a escola?

Questionamentos possíveis:

O que a escola significa para os alunos? Como os alunos se relacionam com o espaço escolar? Passam quanto tempo na escola? Fazendo quais atividades?

Parte 3 – Como o entrevistado percebe a relação dos alunos com os Meios de Comunicação de Massa (MCM)?

Questionamentos possíveis:

Os MCM fazem parte da vida deles? De que forma? Quais são os meios com os quais eles têm mais contato? Os conteúdos dos MCM chegam até a escola? Como chegam? Como são tratados pela escola quando chegam?

Parte 4 – Como o entrevistado percebe a região na qual a escola está inserida?

Questionamentos possíveis:

Como é o bairro? Quais são as características? Quais as vantagens do lugar? E as desvantagens? O que falta no bairro?

Parte 5 – Como o entrevistado percebe a violência e sua relação com os alunos?

Questionamentos possíveis:

O bairro/cidade no qual a escola está inserido é violento (a)? A violência afeta os alunos de alguma forma? De que forma? De que maneiras os alunos lidam com o assunto? Como a escola os auxilia? Como os MCM tratam do assunto na opinião do entrevistado?

Parte 6 – O entrevistado percebe diferenças entre os alunos que participaram do Projeto Luz, Câmera...Paz! Na Escola e os alunos que não participaram?

Questionamentos possíveis:

Há diferenças entre estes dois grupos? Quais? Com relação a que se diferem? Os alunos que participaram do projeto, estão diferentes hoje do que era antes da participação? Se são, em que? O relacionamento deles com a escola mudou? E com os MCM, é possível dizer se houve diferença? Durante os meses de projeto eles discutiram temas relacionados à violência, estas discussões se refletem de alguma forma nas atitudes deles? Na opinião do entrevistado, projetos como estes podem mudar a relação dos participantes com a sociedade?

**APÊNDICE D – TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA
CIRANDA**

Parte 1 – Informações sobre a percepção que o entrevistado tem dos alunos da escola.

Questionamentos possíveis:

Como são os alunos? Como descreveria os estudantes da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula? Como são as características deles? Dividem-se em grupos? Que tipo de grupos? Do que gostam? O que fazem? Como se vestem? Como agem em grupos?

Parte 2 - Como o entrevistado percebe a relação dos alunos com a escola?

Questionamentos possíveis:

O que a escola significa para os alunos? Como os alunos se relacionam com o espaço escolar? Passam quanto tempo na escola? Fazendo quais atividades?

Parte 3 – Como o entrevistado percebe a relação dos alunos com os Meios de Comunicação de Massa (MCM)?

Questionamentos possíveis:

Os MCM fazem parte da vida deles? De que forma? Quais são os meios com os quais eles têm mais contato? Os conteúdos dos MCM chegam até a escola? Como chegam? Como são tratados pela escola quando chegam?

Parte 4 – Como o entrevistado percebe a região na qual a escola está inserida?

Questionamentos possíveis:

Como é o bairro? Quais são as características? Quais as vantagens do lugar? E as desvantagens? O que falta no bairro?

Parte 5 – Como o entrevistado percebe a violência e sua relação com os alunos?

Questionamentos possíveis:

O bairro/cidade no qual a escola está inserido é violento (a)? A violência afeta os alunos de alguma forma? De que forma? De que maneiras os alunos lidam com o assunto? Como a escola os auxilia? Como os MCM tratam do assunto na opinião do entrevistado?

Parte 6 – Como foi a evolução dos alunos?

Questionamentos possíveis:

Como os alunos eram no início do projeto? Foram se modificando no processo? São diferentes hoje do que eram no início? Em quais sentidos? E na relação deles com os MCM e com temas como a violência, também pode-se dizer que houve diferenças? Quais? Durante os meses do projeto eles discutiram temas relacionados à violência, estas discussões se refletem de alguma forma nas atitudes deles? Na opinião do entrevistado, projetos como estes podem mudar a relação dos participantes com a sociedade?

APÊNDICE E – ATIVIDADE INDIVIDUAL

APÊNDICE F – ATIVIDADE EM GRUPO

APÊNDICE G – DECUPAGEM DOS VÍDEOS

Título do vídeo-piloto:	Saúde, esporte e cidadania
Duração:	1'24"
SONS	IMAGENS
<p>Não há áudio.</p> <p>(Aluna fala em OFF:)</p> <p>“Nós somos do projeto Luz, Câmera e Paz na Escola do Colégio Maria Lopes de Paula. Estamos entrevistando o professor Henrique do projeto Segundo Tempo. Professor, eu queria saber se os esportes ajudam a não entrar no mundo da violência”.</p> <p>(O professor responde:)</p> <p>“Com certeza!”.</p> <p>Inicia música animada, que combina com a prática de esportes.</p> <p>Inicia queda de áudio da música. (O professor começa a falar, a música desaparece. Ouve-se apenas o áudio da fala do professor:)</p> <p>“Além de saúde, hoje, mundialmente falando...</p> <p>...o esporte ajuda na interação social”.</p> <p>(Volta a música usada anteriormente)</p> <p>(O volume da música diminui novamente. O</p>	<p>Imagem de tela preta com escritos em branco.</p> <p>“Saúde, esporte e cidadania”</p> <p>Aparece imagem de um professor vestindo agasalho verde. O enquadramento é de entrevista. A imagem é cortada do peito do entrevistado para cima. No fundo do enquadramento uma quadra esportiva e alunos praticando esportes.</p> <p>Imagem do professor.</p> <p>Entra clip. Aparece a imagem de um aluno com uma bola de vôlei na mão. Nota-se que a imagem foi tratada com filtro colorido, dando à imagem cores bem fortes e destacadas. A imagem do menino com a bola aparece e retorna, acompanhando o ritmo da música. Nota-se aí mais um uso de recurso de edição, desta vez pela repetição de imagem. Depois aparecem imagens de crianças fazendo aquecimento e de adolescentes pulando na quadra de esportes. Na próxima imagem aparece o professor entrevistado de costas acompanhando e ensinando aos alunos (que estão de frente para ele) os movimentos do aquecimento. Aparecem imagens dos alunos correndo pela quadra, sempre com o filtro colorido deixando as imagens mais fortes e alegres.</p> <p>Imagem do professor entrevistado. O mesmo enquadramento do início do vídeo.</p> <p>Aparecem imagens das crianças se exercitando na quadra. Observa-se que nestas imagens o filtro colorido também foi usado.</p> <p>As imagens das crianças fazendo exercícios continuam a aparecer. A tela com as imagens aumenta e diminui de tamanho, acompanhando o ritmo da música.</p> <p>Entra a imagem de outro professor falando. O enquadramento é do peito para cima (próprio</p>

<p>professor fala:)</p> <p>“Isso só vai melhorar. Ele vai criar um hábito de levantar cedo....</p> <p>... de cumprir um horário, de cumprir regras. Só traz benefícios”.</p> <p>(Voz da aluna em OFF:)</p> <p>“Obrigada professor”.</p> <p>(Professor responde em OFF:)</p> <p>“Que é isso!”.</p> <p>(Volta a música usada anteriormente)</p>	<p>para entrevistas). Nota-se preocupação com o fundo: há a quadra com os alunos fazendo exercícios e uma araucária.</p> <p>Entram imagens dos alunos fazendo exercícios.</p> <p>Continuam as imagens dos alunos fazendo exercícios.</p> <p>Imagem de um aluno fazendo alongamento. É possível ver na camiseta que está vestindo o nome do projeto: “Segundo tempo”.</p>
---	--

Título do vídeo-piloto:	O abuso sexual de crianças e adolescentes
Duração:	1'51"
SONS	IMAGENS
<p>Inicia música tranqüila</p> <p>Queda de áudio da música</p> <p>(Áudio de um adolescente falando:)</p> <p>“Tinha um caso que foi aqui no parque...”</p> <p>“...dois, né?...”</p> <p>“... No parque aqui, etrupavam (sic) as pessoas que saíam do colégio”.</p> <p>(Volta música do início, que neste momento parece ser um ritmo triste:)</p> <p>(Entra voz de uma adolescente em off, a música continua, o volume da canção vai diminuindo)</p> <p>“Tinha uma menina que...</p> <p>“...ela foi estuprada pelo padrasto dela. Só que ela chamava ele de pai.”</p> <p>“...Daí ela foi e ficou com trauma. Ela entrou</p>	<p>Imagem de um grupo de adolescentes sentados em um gramado. Aparece a seguinte frase na tela escrita em amarelo:</p> <p>“O nosso debate sobre: abuso sexual de crianças e adolescentes”</p> <p>Enquanto o escrito aparece na tela, a imagem faz um movimento para a direita, onde está em pé um adolescente de moletom vermelho. Ele parece feliz, pois sorri. O menino olha para a câmera rapidamente.</p> <p>Entra 1 segundo de fade (tela preta)</p> <p>Entra a imagem de um adolescente de moletom preto e boné marrom. Ele está sentado em um gramado bem verde. No fundo há uma árvore. O enquadramento é do peito para cima. Próprio para entrevistas.</p> <p>Enquanto o menino fala, aparece na parte inferior da tela (embaixo da imagem do adolescente) a seguinte frase escrita em branco:</p> <p>“O abuso acontece perto de nós”</p> <p>Nota-se que as frases foram editadas. Há marcas de corte de edição.</p> <p>Enquanto o adolescente termina de falar, entra imagem do grupo de adolescentes sentados no gramado. As cores estão bem vivas e “estouradas”. Observa-se que houve uso de filtros de edição.</p> <p>Continua a imagem dos adolescentes no gramado.</p> <p>Entra imagem de uma adolescente. É morena, está com cabelo preso, blusa cinza. Enquanto ela fala, aparece no inferior da tela a seguinte frase escrita em branco:</p> <p>“Acontece dentro de casa”</p> <p>Neste momento há uma marca de edição para a montagem da frase da menina.</p>

<p>no mundo das drogas também. Tava perdida lá. Foi para o Conselho Tutelar umas três vezes. Aí recebeu o Conselho. Queria matar o filho dela. Ela não queria ter sendo que era do pai dela”.</p> <p>“...Uns treze anos. Treze anos ela tinha. Bem novinha”.</p> <p>(Outra adolescente fala:)</p> <p>“É difícil a criança falar, né? Assim, para o pai e para a mãe o que está acontecendo. Ela tem um certo medo”.</p> <p>(BG de vozes de crianças ao fundo) (Entra voz de um adolescente em OFF:)</p> <p>“O cara que faz isso não tem coração”.</p> <p>(A adolescente fala:)</p> <p>“Ou então pensa: ela vai esquecer. É aí a parte que ele se engana. Quanto mais ela cresce, mais ela lembra.”</p> <p>(O adolescente de boné fala:)</p> <p>“O psicológico da pessoa. A pessoa que é estropada (sic) é afetada muito, né? Daí não tem sensibilidade nenhuma, ela via se prostituir, entrar no mundo das drogas. Cada vez mais se afundando, alguma coisa”.</p> <p>(Uma adolescente fala:)</p> <p>“E depois a gente fica se perguntando. Por que será que o caminho que eles procuram é o das drogas? Depois de acontecer isso?”</p>	<p>Neste momento há nova marca de edição para a montagem da frase da adolescente.</p> <p>Entram novamente as imagens dos adolescentes sentados no gramado. Há ainda o uso de filtro para destacar as cores.</p> <p>Imagem do adolescente de boné marrom, a imagem move para a direita mostrando outra adolescente que está falando. Ela está sentada no gramado. É possível ver no fundo árvores e muito verde. A menina é morena, usa um moletom azul-escuro e por baixo uma blusa rosa. Está com os cabelos presos. Embaixo da tela aparece a seguinte frase escrita em branco:</p> <p>“Gera medo”.</p> <p>Imagem dos adolescentes sentados no gramado. Ainda está sendo usado o filtro colorido.</p> <p>Sai da imagem do menino de boné marrom e move até a imagem de uma adolescente de moletom azul e cabelos pretos soltos.</p> <p>A imagem move da menina, passa pela roda de adolescentes até voltar à imagem do menino de boné. Aparece a frase escrita em branco:</p> <p>“Afeta o psicológico”.</p> <p>Aparecem novamente as imagens coloridas dos adolescentes sentados.</p> <p>Aparece a imagem da menina de moletom azul e cabelo liso falando. Na parte inferior da tela, a palavra:</p> <p>“Drogas”</p> <p>Aparece tela preta com a seguinte pergunta escrita em branco:</p> <p>“Qual o papel do jovem?”</p> <p>Imagem do menino de boné marrom falando.</p>
--	---

“Tem jovem que nem liga. Alguma coisa assim. Procura evitar saber disso. Mas acho que a gente tem que se aprofundar cada vez mais. Saber desses negócios. Denunciar. É um bem que a gente está fazendo para a comunidade. Não só para a gente”.

(Volta a música do início).

Aparece a frase escrita em branco:

“Denuncie o abuso sexual de crianças e adolescentes. Disque 100”.

A imagem do menino desaparece. A frase continua. A tela no fundo fica preta.

Título do vídeo-piloto	“Luta” contra a violência
Duração	1’55”
SONS	IMAGENS
<p>Inicia música animada. Parece com trilha de desenho animado. Há um solo de guitarra que acompanha toda a trilha.</p> <p>A música animada continua a tocar</p> <p>A mesma música continua a tocar.</p>	<p>Imagem de uma rua asfaltada. É um bairro de classe média baixa. No meio da rua, ao fundo, um adolescente inteiramente vestido de preto caminha. Ele vem de longe e o enquadramento permite ver as características da rua e até que há um cachorro preto ainda mais ao fundo.</p> <p>A imagem congela. No lado direito surge o seguinte texto escrito em branco:</p> <p>“L.C.P. produções apresenta:”</p> <p>A imagem volta a movimentar. O adolescente continua a caminhar pela rua. A imagem congela. Na tela surge a frase escrita em branco:</p> <p>“‘Luta’ contra violência”</p> <p>A imagem volta a movimentar. O menino continua a andar. A câmera vai fechando a imagem no adolescente. Mostrando mais o rapaz e menos a rua. O menino tem o cabelo na altura dos ombros. O cabelo está preso, mas alguns fios caem sobre o rosto. Ele ajeita o cabelo. A câmera continua a fechar o enquadramento no adolescente. Enquanto isso surge no lado direito da tela, escrito em branco:</p> <p>“com Diogo no papel de”</p> <p>O enquadramento continua a fechar. Aparece a seguinte frase:</p> <p>“Diogo”</p> <p>Quando o nome começa a aparecer, a câmera enquadra o menino do peito para cima. Ele estava parado, aponta para a câmara e sorri. A imagem congela novamente. Logo depois volta ao movimento. O menino continua apontando e sorrindo, fazendo brincadeira com a câmera. Ele volta à posição normal e continua a caminhar. O</p>

<p>O volume a música vai diminuindo.</p> <p>Sem música.</p>	<p>enquadramento vai baixando e só é possível ver a camiseta de Diogo, até que a câmera se movimenta para a direita e é possível ver um cachorro preto ao fundo, deitado no asfalto.</p> <p>Muda o enquadramento. Parece ser o outro lado da rua, o lado oposto ao que Diogo está. É possível ver dois carros velhos estacionados e as casas simples. Há dois adolescentes vestidos apenas com calças jeans largas e tênis. As camisetas estão jogadas sobre os ombros. Eles caminham em direção à câmera. Assim como aconteceu anteriormente, a câmera vai aproximando o enquadramento dos dois meninos. Sobre a cabeça de cada um deles aparecem dois nomes escritos em branco:</p> <p>“Ederly e João”</p> <p>Entre os dois aparece a palavra:</p> <p>“como”</p> <p>A imagem congela novamente. Sobre a cabeça dos meninos aparecem dois apelidos:</p> <p>“Loko e Mano”</p> <p>Poucos instantes depois a imagem descongela. A câmera continua a aproximar o enquadramento do rosto dos dois adolescentes. Ao fundo é possível ver dois homens passando, um com uma camiseta verde, calça vermelha e boné e outro de camiseta azul e boné. Ao fundo também há um cachorro amarelo. O enquadramento fica mais próximo das pessoas que estão ao fundo. Aparecem os seguintes escritos:</p> <p>“Figurantes como”</p> <p>A imagem congela. Aparece:</p> <p>“Figurantes”</p> <p>A imagem descongela. Os figurantes continuam a caminhar.</p> <p>Tela preta.</p> <p>No centro da tela aparece o seguinte escrito em branco:</p> <p>“ato 1: O ENCONTRO”</p>
---	---

<p>Muda a música. Começa uma trilha mais forte, com batidas mais marcadas. Uma trilha que dá sensação de tensão, cria expectativa.</p> <p>Na hora que os meninos trombam há na trilha há um vocal que dá três gritos: “há, há, háááá”.</p> <p>Mano fala: “Qual que é velho?”.</p> <p>Loko fala: “Ah, louco! Vai deixar, louco?”.</p> <p>“Não deixa não!”</p> <p>Diogo fala: “Não vai deixar o quê?”.</p> <p>Mano fala: “Vou acabar contigo, rapaz”.</p> <p>Diogo responde: “Qual é? Eu vou acabar com você”.</p>	<p>Aparece a mesma imagem do início do vídeo, com Diogo caminhando na rua. O enquadramento é bem aberto. Os dois outros meninos aparecem logo depois. Eles estão de costas e caminham lado a lado na direção do outro rapaz. Diogo está de frente para a câmera e aparece entre os dois adolescentes que estão de costas.</p> <p>Os rapazes continuam a andar e trombam em Diogo.</p> <p>Troca o ângulo da cena. O enquadramento continua a ser bem aberto e por isso é possível ver a rua. Agora é possível ver os dois adolescentes caminhando de frente para a câmera, com a rua ao fundo. Logo depois é possível identificar Diogo andando na direção deles. Novamente eles trombam.</p> <p>Mesma cena. Muda o enquadramento que é mais fechado. Os adolescentes aparecem da barriga para cima. É possível ver “Loko” e “Mano” de frente e Diogo de costas. No entanto, diferentemente da cena anterior, a câmera está posicionada mais de lado. Novamente os três trombam. A trombada repete mais uma vez. Agora com a câmera ainda mais fechada (na altura do peito dos rapazes).</p> <p>Fade black (pisca imagem preta).</p> <p>Novamente repete a trombada, a mesma anterior, com o enquadramento mais fechado.</p> <p>O rapaz que está no lado esquerdo sai do quadro. Aparecem Diogo e Mano. Um olha para o outro. Mano fala.</p> <p>Loko volta a aparecer no quadro. Loko fala.</p> <p>Diogo fala.</p> <p>Muda o enquadramento. Agora aparece apenas o rosto de Diogo. Ouve-se a voz de Mano. Diogo responde.</p> <p>O rosto de Diogo continua na tela. Ouve-se a voz de mano.</p> <p>Diogo responde.</p>
--	--

<p>Mano diz: "Bom, você vai morrer".</p> <p>Diogo diz: "É isso que a gente vai ver".</p> <p>Mano fala: "Então, vamos ver, então".</p> <p>A música fica baixa.</p> <p>A mesma música volta a tocar novamente.</p> <p>Na música é possível ouvir novamente os gritos: "há, há, hááááá". A edição de imagens acompanha o ritmo.</p> <p>Entra nova música, com estilo oriental. Parece ser trilha sonora de jogos de videogame. Trilha de jogos de luta.</p> <p>Queda de áudio</p>	<p>Aparece mano na tela. O Enquadramento está bem fechado. Ele usa boné. Mano fala. Depois, aponta o dedo para a câmera, como se atirasse.</p> <p>Entra tela em preto. Logo em seguida aparece escrito em branco:</p> <p>"ato final: A BATALHA"</p> <p>Aparece a imagem de Mano. Enquadramento fechado. É possível ver apenas o rosto. A imagem é rápida. Em seguida aparece a imagem de Diogo. O enquadramento é bem fechado. É possível primeiramente ver apenas o rosto. A imagem fecha rapidamente. É possível ver apenas os olhos e a testa. A sobrancelha dele ergue para cima. Tudo isto acontece rapidamente. Logo depois já corta novamente para a imagem de Mano. A tela aumenta de tamanho no ritmo da música. Corta para a imagem de Diogo. A tela também aumenta acompanhando a música.</p> <p>Fade black (pisca imagem preta)</p> <p>Aparece a imagem de uma tela de computador. É um jogo de luta, no qual dois personagens se enfrentam. Eles trocam chutes, socos e pontapés.</p> <p>A imagem sai da tela do computador e mostra quem está jogando. É Diogo e Mano, que se enfrentaram em uma batalha de videogame e não em uma batalha corporal. Eles se abraçam.</p> <p>Fade black (entra tela preta).</p>
--	---

Título do vídeo-piloto	Artesanato e posto de saúde
Duração	2'02"
SONS	IMAGENS
<p>Inicia música tranqüila. Parece um chorinho.</p> <p>O volume da música diminui.</p> <p>“O mundo dá grandes voltas e nos revela grandes surpresas. Você sabe o que tem a a ver artesanato com posto de saúde? Isto em Almirante Tamandaré tem tudo a ver. No posto de saúde Tamboara, um grupo de 20 senhoras...</p> <p>...a maioria aposentadas, se unem para produzir arte.</p> <p>Vamos conhecer melhor este trabalho”.</p> <p>O volume da música aumenta novamente.</p> <p>O volume da música diminui. Ouve-se vozes de mulheres, todas misturadas. Não é possível entender o que elas falam.</p> <p>O volume da música aumenta.</p> <p>O volume da música diminuiu, Ouve-se as velhinhas dando risadas.</p> <p>O volume da música aumenta.</p> <p>O volume da música diminui.</p> <p>“Esses são os nossos trabalhos. Que nem, eu fiz isso daqui ó. E to fazendo esse aqui. A minha amiga aqui fez esse. Nós faz (sic) os cachecóis. Outras ali borda (sic)”.</p>	<p>Aparece a imagem de um globo. Surge uma mão que faz o globo girar. Outra mão segura o globo, para que ele pára. O enquadramento abre lentamente. Surge uma adolescente vestida com um moletom rosa. Ela começa a falar. É possível perceber que ela está em uma sala de uma escola. Há revistas empilhadas sobre uma mesa em um canto e um arquivo. No fundo há um quadro verde com papéis pendurados. Há também um calendário gigante preso à parede. O enquadramento da adolescente é do peito para cima. No entanto há bastante teto, o corte da imagem não é feito na altura da cabeça.</p> <p>Entram imagens das senhoras aposentadas fazendo tricô. Estão sentadas em uma pequena sala.</p> <p>Volta para a imagem da adolescente falando.</p> <p>A menina solta o globo e sai do quadro. A imagem fecha no globo.</p> <p>Tela preta. Em branco aparece a seguinte frase:</p> <p>“elas gostam de conversar”</p> <p>Imagem das senhoras sentadas.</p> <p>Tela preta. Em branco aparece a seguinte frase:</p> <p>“gostam de rir”</p> <p>Imagens das velhinhas dando risadas.</p> <p>Tela preta. Em branco aparece a seguinte frase:</p> <p>“e de mostrar seus trabalhos”.</p> <p>Aparece a imagem de uma das senhoras, ela começa a falar.</p>

<p>“Quando o posto foi, quando foi montado este posto de saúde eu criei o projeto com três idosas. Eu comecei com três vó (sic)...</p> <p>... e daí, por diante foi, foi, faz dezessete anos. Então quando eu montei isso aí, eu montei pra isso...</p> <p>...pra tirar as vós de casa, pra dar atividade pra elas pra não se entrevarem dentro de casa, sabe? E além deste trabalho a gente faz caminhada, a gente faz passeios”.</p> <p>Uma voz feminina diz (parece ser a voz da senhora que estava falando anteriormente):</p> <p>“Agora vocês diz (sic), o que é que vocês acham?”</p> <p>Outra voz feminina responde:</p> <p>“Muito bom, né? Eu mesma estava em uma depressão profunda, né? Há seis anos atrás quando eu entrei no grupo, não só nesse, eu freqüento outro na biblioteca. Então foi muito bom. Eu saí da depressão, muito bom. Você</p>	<p>Aparece tela preta novamente. Em branco a seguinte frase:</p> <p>“o que é esse projeto?”</p> <p>Entra imagem de uma senhora falando. Ela usa uma blusa marrom. Está enquadrada do peito para cima do lado esquerdo da tela. Nota-se um teto muito grande nas imagens. Ao fundo da imagem é possível ver uma armário e várias coisas acumuladas sobre o móvel. A imagem vai fechando até ficar com enquadramento próprio de entrevista. Corte na altura do peito. No entanto, a pessoa não está enquadrada no meio da tela, está mais para o lado esquerdo. Normalmente quando se desloca o entrevistado do centro da tela é para mostrar algo que está ao fundo, este não é o caso já que ao fundo há apenas um móvel feio. Não há teto depois do fim da cabeça.</p> <p>Entram imagens das senhoras fazendo os trabalhos manuais. Há imagens mais fechadas mostrando a pessoa costurando e imagens mais abertas mostrando todo o grupo de senhoras trabalhando junto.</p> <p>Volta a imagem da senhora falando. O enquadramento é o mesmo, porém agora é possível vê duas senhoras sentadas ao fundo, uma do lado direito e outra do lado esquerdo.</p> <p>Tela preta. Em branco aparece a seguinte frase:</p> <p>“será que as avós gostam?”</p> <p>Imagem das velhinhas sentadas fazendo trabalhos manuais. A câmera vai se movimentando, mostrando as senhoras.</p> <p>A câmera pára. É possível ver de quem é a voz. É uma senhora que está sentada fazendo coche. O enquadramento é aberto. É possível ver outras senhoras sentadas em volta dela.</p>
---	---

<p>aprende, você ensina”.</p> <p>Silêncio.</p> <p>“Você volta assim: ó. Um passarinho avoando (sic)”.</p>	<p>Tela preta. Em branco aparece a seguinte frase:</p> <p>“O que elas querem dizer é que o grupo as deixa mais feliz”</p> <p>Entra a imagem anterior, com a senhora que estava falando a frente e as outras envoltas. Uma senhora que está sentada atrás começa a falar.</p> <p>Fade black.</p>
---	---

Título do vídeo-piloto	Hip Hop
Duração	2'18"
SONS	IMAGENS
<p>Inicia música animada, com batidas marcadas, combinando com o tema que é Hip Hop.</p> <p>A música diminui.</p> <p>Uma voz feminina fala:</p> <p>“Eu vim conversar com vocês aqui. Tipo, a gente ta com um projeto na escola sobre Hip Hop. Eu queria saber se vocês têm algum grupo, assim: um grupo de grafiti, de dança, que faz música, assim... sobre Hip Hop”.</p> <p>Um adolescente fala:</p> <p>“Tem um grupo de grafiti”</p> <p>Volta a música animada.</p> <p>Diminui a música.</p> <p>O adolescente volta a falar:</p>	<p>Aparece um grupo de adolescentes em pé conversando. Atrás deles é possível ver um muro com grafiti (arte de rua, feita com sprays, é diferente de pichação). A imagem foi tratada no computador, durante a edição. Usou-se um filtro que deixou a imagem com cores mais fortes e com aparência de desenho. Ficou com forte apelo visual.</p> <p>Sobre a imagem aparecem os escritos. A fonte do escrito é bem moderna:</p> <p>“o papo agora é...”</p> <p>A câmera continua a se movimentar mostrando os rapazes. Logo em seguida aparece em letras coloridas azuis e amarelas:</p> <p>“Hip Hop”</p> <p>Ao fundo da imagem é possível ver dois adolescentes. Eles estão vestindo moletons largos e bonés com as abas viradas para o lado. É a roupa que as pessoas da cultura Hip Hop costumam usar.</p> <p>A palavra Hip Hop continua estampada. A imagem muda. É possível ver uma adolescente passando. Ao fundo há uma quadra de esportes e muros. A menina começa a cumprimentar com beijos no rosto os quatro adolescentes que estão em grupo.</p> <p>A menina que deu “oi” para os quatro aparece de frente. A imagem volta ao normal, sem uso de filtros, nem nada parecido. O enquadramento da adolescente é da cintura para cima. Há muito teto sobre a cabeça dela.</p> <p>A câmera sai da menina e enquadra um dos adolescentes. Ele fala.</p> <p>Aparece imagem de um grafiti, feito em um dos muros. Novamente a imagem ganha filtros.</p> <p>A imagem volta para o adolescente que está falando. Está novamente normal, sem os filtros. O enquadramento vai fechando no rapaz. É possível ver que na aba do boné está presa uma piranha de prender cabelos.</p>

<p>“Ah, pra mim é um estilo de vida. Gosto de ser assim e vou ser assim. Não vou mudar”.</p> <p>Volta a música animada.</p> <p>Ouve- uma voz masculina: “Ah, meu estilo de vida acho que é legal né...</p> <p>... quando escutei o Hip Hop achei legal, o que ele falava, né? Nossa, deve ser legal, né? Daí comecei a ir numa loja, vi aquele ali e falei: nossa, vou comprar um tênis daquele ali. Acho que vou virar carçudo (sic), né?”</p> <p>(risos)</p> <p>Outro adolescente começa a falar:</p> <p>“É o estilo da piazzada (sic) assim. Eu, particularmente, gosto de Hip Hop e Rock. O Hip Hop eu gosto mais porque ele passa uma letra, assim, falando do que o governo faz, do que a política faz, do que, às vezes, o mundo tem tentado colocar na cabeça da gente, entendeu? Ele vem conscientizar um pouco para a gente não cair tanto nessa baderna que eles tentam fazer na cabeça da gente”.</p> <p>A voz da menina fala:</p> <p>“E se fosse assim para vocês conscientizarem, assim, vamos supor o público. O que vocês diriam para eles sobre o Hip Hop? Para eles o Hip Hop é, que nem o Felipe falou, é coisa de carçudo (sic)”.</p> <p>O rapaz que estava falando anteriormente responde:</p> <p>“Não. Acho que não. Pode ser também, né? Pode até ser”.</p> <p>O adolescente de boné completa:</p> <p>“É, pra uns pode ser e pra outros não, né? Bom, pra gente não é”.</p> <p>A garota fala:</p> <p>“Mas tipo, a idéia que vocês queria passar (sic) pra eles que não é”.</p> <p>O rapaz de boné responde:</p> <p>“Ah, não tem idéia, né? Vai na cabeça do cara, né? Vai na cabeça da pessoa. Fala, ó: será que ele é maloqueiro? Será que ele</p>	<p>Surge imagem com filtro novamente. O mesmo adolescente que estava falando sai caminhando, cumprimenta uma pessoa e continua a andar. É possível ver que ele está em uma quadra de esportes.</p> <p>Volta para a imagem do adolescente falando, sem filtro. Ele está quase encostado em um muro, é possível ver que no muro há grafitis.</p> <p>A imagem começa nos pés e vai subindo até mostrar o adolescente que está falando. Ele usa calça jeans, moletom branco, cabelo com topete. É possível perceber que o este adolescente está ao lado do rapaz que falava anteriormente. Quando a imagem chega até o rosto do rapaz é possível notar que ele também está quase encostado no muro.</p> <p>Quando o menino conclui a fala, a imagem muda de cor, fica de cor azulada. A imagem começa a aproximar ainda mais do rosto do adolescente. Enquanto isso se ouve a voz da menina. Depois que a imagem aproxima do adolescente, fazendo um enquadramento no qual aparece apenas o nariz, os olhos e a testa do adolescente muda a imagem. Novamente a câmera passa pelos adolescentes encostados no muro. A câmera vai passando até chegar novamente no adolescente de moletom branco, que está falando. Enquanto ele fala a câmera move lentamente na direção do adolescente de boné, que começa a falar.</p> <p>A garota começa a falar, mas a câmera não mostra ela. Continua a focalizar os adolescentes encostados no muro. A câmera vai fechando o enquadramento no menino de boné. O quadro fixa quando chega na altura do peito do adolescente. Ele começa a falar.</p> <p>Quando o rapaz conclui a frase novamente a imagem fica azulada. A imagem vai</p>
--	---

<p>fuma? Só porque ele anda desse jeito não pode ser assim”.</p> <p>Um rapaz fala (depois com a imagem é possível perceber que é o rapaz de moletom branco):</p> <p>“É, porque tem muita gente que julga pela aparência, né?...</p> <p>...Não sabe que às vezes um piá desse aqui está conscientizando um outro que ta usando droga por aí”.</p> <p>Entra a trilha animada de Hip Hop.</p> <p>O adolescente de moletom fala:</p> <p>“Cara, é bom que passa, tipo, uma mensagem, né? Pro pessoal aí. Pra eles entender (sic) tipo, pra sair das drogas, sair deste tipo de coisa que rola no mundo. A música atrai muito o pessoal, assim. Pra esse tipo de atividade”.</p>	<p>aproximando do rosto do adolescente de boné. Enquanto isso é possível ouvir outro adolescente falando. O enquadramento fica cada vez mais próximo do rosto do menino.</p> <p>A imagem volta ao normal. É possível ver dois rapazes encostados no muro, o de boné e outro. A imagem vai abrindo para a esquerda até ser possível enxergar novamente o rapaz de moletom branco. É ele quem está falando.</p> <p>Novamente imagem com uso de filtro para destacar as cores, como em um desenho. A imagem sai do muro com grafiti até dois adolescentes de boné.</p> <p>A imagem pula dos dois adolescentes que estavam afastados do muro para os mesmos adolescentes, desta vez encostados no muro. Novamente é possível ouvir a voz do rapaz de moletom preto. A imagem movimentada dos dois rapazes de boné para o outro adolescente que está falando. A imagem está com filtro azulado.</p> <p>Fade to black.</p>
--	--

Título do vídeo-piloto	Um empreendimento comunitário
Duração	2'06"
SONS	IMAGENS
<p data-bbox="225 412 780 472">Começa com música animada. Parece um rock.</p> <p data-bbox="225 1816 659 1845">O volume da música vai diminuindo.</p>	<p data-bbox="802 412 1362 1603">Imagens com filtro de cor. As cores ficam destacadas e a imagem fica parecendo um pouco com desenho animado. No início é possível ver uma pessoa retirando algo que está sob um pano. O quadro é bem fechado. Logo depois a pessoa puxa uma forma. Sobre a forma há pequenas bolas feitas de massa. A velocidade das imagens é muito maior do que o normal. Nota-se que as imagens foram aceleradas no momento da edição. A pessoa que puxou a forma é uma mulher (mulher A) que está usando uma touca na cabeça. Ela pega a forma e sai andando com ela para outro lugar. O enquadramento fica mais aberto e é possível ver que o local é uma padaria. É possível observar na imagem outra mulher (mulher B), também usa touca e está trabalhando na padaria. A primeira mulher que apareceu continua a andar e leva a forma até um forno elétrico. Ela fecha o forno, vira para frente, pega um grande pano branco e cobre alguns pães que estão sobre a mesa. A câmera sai da imagem da mulher e mostra rapidamente o local em que a cena se passa. Logo depois corta a cena para os pães sobre a mesa, ainda descobertos. Dos pães, a câmera vai para cima e mostra novamente a mulher trabalhando. O quadro é aberto e é possível ver parte da cozinha atrás dela (o forno elétrico, um fogão, alguns botijões de gás). A mulher B passa atrás. A primeira mulher A sai do quadro e a câmera mostra a mulher B trabalhando ao fundo. Depois novamente a câmera mostra a mulher A, que está andando pela cozinha da padaria. Tudo isto acontece em pouco tempo (11 segundos), pois as imagens estão aceleradas. Enquanto isso, sobre as imagens aparecem os seguintes escritos em branco:</p> <p data-bbox="802 1632 1158 1662">“L.C.P produções apresenta”.</p> <p data-bbox="802 1693 1222 1753">E depois: “Um empreendimento comunitário”</p> <p data-bbox="802 1785 1310 1814">Fade black (um breve piscar de tela preta)</p> <p data-bbox="802 1845 1362 2058">Imagem de um rapaz de blusa alaranjada sentado em uma cadeira de plástico branca. É possível perceber que ele está na cozinha da padaria. No entanto, agora a imagem não tem filtro, está normal. O enquadramento é aberto, o rapaz sentado na cadeira está centralizado. A cadeira está paralela à</p>

<p>É possível ouvir uma voz que diz:</p> <p>“Vai”.</p> <p>O rapaz começa a falar:</p> <p>“Estou aqui para conversar com a Maria...</p> <p>... e a Roseli que trabalham na panificadora da comunidade. Elas trabalham vendendo...</p> <p>... mais barato os alimentos para que eles se alimentem melhor”.</p> <p>O rapaz pergunta:</p> <p>“Vocês tiveram...</p> <p>... muita dificuldade quando abriram a padaria?”</p> <p>Uma das mulheres responde:</p> <p>“Eu já tinha já um pouco de experiência... ... que já tinha trabalhado com isso, né?...</p> <p>... então, assim, não foi muito difícil”.</p>	<p>câmera. Ao redor e atrás dele estão os móveis e alguns utensílios da cozinha. O rapaz começa a falar olhando para a câmera.</p> <p>Enquanto ele fala aparecem novamente imagem das duas mulheres trabalhando na cozinha. Há novamente o uso de filtros de cor. Desta vez a imagem está com velocidade lenta. Durante a edição foi usado um recurso para diminuir a velocidade da imagem.</p> <p>Volta para a imagem do rapaz sentado. Enquanto ele termina de falar, o enquadramento vai fechando até que o corte fique do peito do adolescente para cima. Ele fica posicionado mais para o lado esquerdo do vídeo e continua a falar olhando a câmera. De repente ele vira para frente e se dirige a outras pessoas, que parecem estar na frente dele (a câmera está ao lado).</p> <p>A câmera movimenta-se na direção dos interlocutores do rapaz. Um movimento da esquerda para a direita. No caminho mostra a mesa de trabalho da padaria com os panos sobre os alimentos. O movimento pára quando aparecem as duas mulheres que trabalham na panificadora. Elas estão sentadas do outro lado da mesa. Usam aventais e toucas na cabeça. Elas estão sentadas lado a lado. O enquadramento corta as mulheres do peito para cima, mas mesmo assim é possível ver a cozinha. Ao fundo há um armário com alimentos, panelas, latas e utensílios. Há também um fogão industrial. A mulher que está mais ao fundo começa a responder.</p> <p>A câmera começa a aproximar da mulher que está falando.</p> <p>A câmera continua a aproximar até que no enquadramento apareça apenas a mulher do peito para cima e no canto direito parte da cabeça da outra mulher. Assim que a câmera fecha o enquadramento entram as imagens com filtro colorido sobrepostas à imagem da mulher falando. Ou seja, anda é possível ver a mulher falando, mas sobre esta imagem há outra, da outra mulher, trabalhando na cozinha da panificadora.</p> <p>Quando a mulher conclui a frase, a imagem dela falando desaparece e fica apenas a imagem da mulher trabalhando.</p> <p>Enquanto estas imagens aparecem, começa</p>
--	---

<p>Volta a música do início.</p> <p>O rapaz fala:</p> <p>“E como funciona a padaria?”</p> <p>A outra mulher responde:</p> <p>“A padaria?...</p> <p>... pra montar ela, você quer saber?”</p> <p>É possível ouvir o rapaz respondendo, mas não dá para entender exatamente o que ele fala.</p> <p>Ela continua:</p> <p>“Bom, juntou, no começo foi duas. Uma fazia, uma saía vendendo. Daí, depois entrou... acho que começaram em nove, parece. De volta. Daí, alugaram o forno da (fala um nome que não é possível entender) mesmo. Daí o equipamento foi alugado. Daí depois eu entrei com o meu forno e umas outras coisinhas minhas que eu tinha....</p> <p>... como é que eu explico...</p>	<p>a surgir na parte inferior do vídeo alguns escritos que vão subindo a tela. Eles dizem o seguinte:</p> <p>“A padaria comunitária pão nosso foi criada por mulheres que pretendiam gerar sua própria renda com os conhecimentos que tinham em fazer pães e salgados. A idéia delas é fazer produtos de qualidade e mais baratos, para as pessoas da comunidade”.</p> <p>Depois que o texto termina de subir há um piscar de black.</p> <p>Volta a imagem das duas mulheres sentadas lado a lado. O enquadramento está mais fechado do que antes. O corte é do peito para cima. É possível ouvir a voz do rapaz falando.</p> <p>Enquanto ele fala, o enquadramento vai abrindo até que é possível ver as duas mulheres sentadas e parte da mesa com os alimentos cobertos pelos panos brancos. A mulher que está mais à direita do vídeo começa a falar.</p> <p>Fade black. Enquadramento mais fechado das mulheres, do peito para cima. Ela continua a resposta.</p> <p>Novamente fade black. Novamente aparece o enquadramento mais aberto. O enquadramento vai fechando, até ficar apenas no rosto da mulher que está respondendo.</p> <p>Enquadramento bem fechado no rosto da mulher que está falando. É possível ver apenas parte da boca, o nariz, os olhos e parte do cabelo com a touca. O enquadramento vai abrindo. Ela fala e depois fica em silêncio pensando.</p> <p>O enquadramento abre novamente (dá para ver as duas mulheres sentadas lado a lado), a mulher ainda está pensando, calada. Ela</p>
--	---

<p>(Silêncio)</p> <p>... Foi montado assim pra ter uma renda pra mulherada aqui”.</p> <p>(Silêncio)</p> <p>O rapaz pergunta:</p> <p>“Qual a diferença da panificadora, da padaria comunitária e da padaria normal?”</p> <p>A mulher responde:</p> <p>“A diferença é que a comunitária é para a comunidade, né? Pra dar mais renda pra todo mundo”.</p> <p>“E a particular a renda é só para o proprietário mesmo”.</p> <p>O rapaz pergunta:</p> <p>“E o interesse das pessoas em ajudar vocês? Tem muito?”</p> <p>A mulher responde:</p> <p>“Ta bem pouco por enquanto”.</p>	<p>começa a falar.</p> <p>Entram novamente as imagens das duas mulheres trabalhando na cozinha. Há o uso do filtro colorido. As imagens estão aceleradas, porém, não há áudio.</p> <p>O rapaz começa a perguntar. As imagens delas trabalhando entram em fusão com a imagem das duas sentadas na frente da mesa. O posicionamento da câmera está agora mais de frente para elas. Elas estão exatamente uma do lado da outra.</p> <p>Fade black.</p> <p>Volta para a imagem anterior, com elas sentadas de frente para a câmera. Uma delas começa a responder. Enquanto a mulher fala, a câmera vai fechando o enquadramento no rosto dela.</p> <p>Volta para o enquadramento mais aberto com as duas mulheres aparecendo.</p> <p>Fade black.</p> <p>Novamente a imagem das duas senhoras sentadas de frente para a mesa e para a câmera.</p> <p>Fade black. Na tela aparece a seguinte pergunta escrita em branco:</p> <p>“Como você vai contribuir com os empreendimentos comunitários?”</p> <p>(FIM)</p>
--	--

Vídeo final	Título: Jovens em comunidade
Duração	14'52"
SONS	IMAGENS
<p>(Silêncio)</p> <p>“Você sabe o que você vai ver?”</p> <p>“Um vídeo produzido por jovens que participaram do projeto Luz, Câmera...Paz! Na escola”.</p> <p>“É um projeto que visa dar voz aos jovens”.</p> <p>“Durante o ano, eles discutiram sobre a realidade de seu bairro, discutiram sobre cidadania, direitos e deveres, pra produzir este vídeo”.</p> <p>“E eu sou o Zé da Vila. O personagem criado por eles para apresentar o bairro”.</p> <p>“Das coisas que eu gosto, das coisas que eu não gosto....</p> <p>.... das coisas que as pessoas pensam. Das</p>	<p>Tela preta. Logo depois aparece a logo do projeto Luz, câmera...Paz! Na escola. Novamente tela preta. Em branco aparece o título do vídeo: “Jovens em comunidade”. Fusão para a imagem de um adolescente. Ele veste uma camiseta preta. O enquadramento é um pouco acima da altura do peito. Ao fundo há uma cortina branca, que está fechada. Ele começa a falar. Ao concluir a frase ele aponta o dedo para a tela, conversando diretamente com quem está do outro lado da tela.</p> <p>Ele continua a falar.</p> <p>A imagem corta para outro enquadramento. O rapaz que fala é o mesmo. No entanto, a forma de mostrá-lo mudou. Agora a câmera enquadra-o de lado, quase de perfil. No fundo há uma janela, coberta com uma cortina de tecido muito fino, praticamente transparente. O rapaz vira para a câmera e continua a falar.</p> <p>O enquadramento muda novamente. O rapaz é o mesmo. Agora ele aparece novamente de frente para a câmera, com enquadramento acima do peito, assim como no início do vídeo. Ele continua a falar.</p> <p>Novamente muda o enquadramento. É o mesmo que apareceu anteriormente, com o adolescente de lado, de perfil. Ele vira para a câmera e volta a falar.</p> <p>Aparece na tela o nome: Zé da vila</p> <p>Novo enquadramento. Agora é mais aberto e novamente o rapaz está de frente para a câmera. Como o quadro é mais aberto, é possível ver quase toda a camiseta dele e observar bem o fundo: uma janela com cortinas leves. Ele continua a falar.</p> <p>O enquadramento começa a fechar no rosto do adolescente lentamente.</p>

<p>coisas que a gente vê, que a gente vive. Tudo o que a gente tem na nossa vila. Tudo o que a gente não tem”.</p> <p>“Tô aqui pra falar da minha vila. É uma vila legal, pessoal legal. É perfeito! Tô brincando. Não existe um lugar perfeito”.</p> <p>“E um dos grandes problemas são (sic) as drogas e a violência...”.</p> <p>Ouve-se a voz de uma adolescente. Ela diz:</p> <p>“A minha irmã, ela usou drogas por uns sete anos. Ela era dependente química”.</p> <p>“Ah, sei lá, eu me sentia um pouco impotente...”</p> <p>... eu achava que aquilo que estava acontecendo com a minha irmã, sei lá. Eu achava que às vezes era culpa minha por causa das minhas amigas e ...</p> <p>... eu achava que eu não ia conseguir nunca dar um apoio pra ela e tirar ela daquele caminho”.</p>	<p>Novo enquadramento. Novamente o rapaz de perfil. Entretanto, agora é possível ver o outro lado do rapaz, que o outro enquadramento de perfil não mostrou. O quadro é mais aberto e pode-se observar o rapaz desde a altura da barriga. Há uma janela ao fundo e por causa da luz, parece que o adolescente é uma sobra. Ele continua falando.</p> <p>Muda o enquadramento. O adolescente aparece de frente, com corte do peito para cima. Ele ainda fala.</p> <p>Quando ele conclui a fala, a imagem dele se funde com a imagem de duas mãos. Os dedos mexem com os outros, parece sinal de angústia. Na tela aparece a seguinte frase escrita em branco:</p> <p>“Drogas Família Violência”</p> <p>A imagem está bem fechada, mostrando os dedos das mãos. Quando a menina começa a falar, a imagem abre até aparecerem as duas mãos inteiras.</p> <p>Muda o enquadramento. Vê-se o rosto da garota que está falando. Ela usa uma trança caída por cima de um dos ombros. É morena de pele e de cabelo. Ela está encostada em uma parede de ladrilhos amarelos (é a parede da Escola Estadual Maria Lopes de Paula). Observa-se que ela usa a camiseta do uniforme da escola. Enquanto ela fala, ora olha para frente, ora para baixo, como se estivesse triste. O enquadramento é do pescoço para cima.</p> <p>O quadro vai fechando, até que só é possível ver o rosto da garota. Ela continua a falar.</p> <p>Entra na tela do lado direito o nome da garota: Sabrina.</p> <p>Fusão da imagem da menina para ela mesma. É um corte de edição, de fala. Neste enquadramento o rosto da menina está mais do lado esquerdo da tela. Ela fala.</p>
---	--

<p>“Não sei. Eu acho que eu não entrei por eu ver a minha irmã naquela vida e eu ver que não era nada boa. Por eu ver o sofrimento da minha mãe...”</p> <p>“Usava maconha, crack”.</p> <p>“Pra mim vender, pra mim vender (sic). Eu ganhava meu lucro, ganhava...”</p> <p>“Já assaltei já, uma vez”.</p> <p>“Ah, eu me sentia meio alegre. Só que daí...”</p> <p>“por que eu tava com dinheiro. Só que daí, fui encontrado (?), daí já não gostei de nada. E acabei parando esses negócios aí de roubar. Já fui preso lá nesses negócios, tipo uma celinha, tipo uma cela, só que lá é cadeia também”.</p> <p>BG com sons da rua.</p> <p>Adolescente começa a falar:</p> <p>“Daí tem medo de passar estas esquinas cheias de gente que você não conhece”.</p> <p>“Vai que... daí eles oferecem pra você. Daí você aceita a primeira vez e você vai continuando”.</p>	<p>Fusão da imagem da menina com um par de olhos. O enquadramento é bem fechado nos olhos de um menino que começa a falar.</p> <p>Muda a imagem. Agora é possível ver apenas a boca do garoto. Os dentes estão sujos e entre os dentes da frente há uma grossa camada de sujeira preta.</p> <p>Corte de edição. Corte para a mesma imagem da boca do menino. Ele continua falando</p> <p>Corte de edição para a mesma imagem da boca do menino. Ele continua falando.</p> <p>Corte de edição para a mesma imagem da boca do menino. Ele continua falando.</p> <p>Enquanto ela fala, aparece uma imagem de uma rua de terra com muito mato em volta. A imagem está um pouco trêmula, movimentada e aparece uma ladeira de estrada de chão e várias casas simples em volta. São casas de madeira, de material, muitas casas inacabadas. Muda a imagem. Novamente uma estrada de chão, do lado direito algumas casas. É possível notar que são casas pobres. Há algumas pessoas andando na rua e um carro antigo branco ao fundo.</p> <p>Quando ele conclui a fala continua a aparecer a imagem da rua com as pessoas. Uma delas passa andando bem perto da câmera. A imagem vai escurecendo até que a tela fica preta. Aparece a imagem de um jovem falando. Ele usa uma touca listrada na cabeça. Ele parece estar encostado em uma parede escura. O enquadramento é bem fechado: do pescoço para cima. O rapaz começa a falar.</p> <p>Enquanto ele fala, aparece o nome dele na tela: Patrik. Ele continua a falar.</p> <p>Corte de edição para a mesma do adolescente. Ele continua a falar.</p>
--	---

<p>“Ah, por causa da insegurança de sair de casa mesmo. Por causa que (sic) a minha mãe não me deixa sair depois das sete horas da noite”.</p> <p>“Tem gente, assim, que tem medo até de sair no mercado a noite, assim”.</p> <p>“Eu sinto medo, imagina se eu tô... por que na esquina da minha casa já mataram”.</p> <p>“Acontece muito, é, de...</p> <p>... adolescentes morrerem por causa que tava (sic) traficando droga ou por que estava sendo usuário de droga”.</p> <p>“A gente só age quando a gente é atacado...de algum jeito”.</p>	<p>Aparece a imagem de uma adolescente. Ela também parece estar encostada em uma parede escura. Ela está com os cabelos pretos. São cacheados. Ela usa um brinco grande e com miçangas amarelas. O enquadramento é bem fechado: do pescoço para cima. A garota está do lado direito da tela. Ela começa a falar.</p> <p>Entra a imagem de outra adolescente. Ela também está encostada na parede escura. O enquadramento também é fechado, do pescoço para cima. Ela está mais posicionada do lado esquerdo da tela. Ela está com o cabelo liso preso e usa brincos pequenos em formato de estrela.</p> <p>A adolescente anterior (de cabelos cacheados) reaparece. Desta vez o enquadramento é mais aberto: do peito para cima. Ela está falando.</p> <p>Aparece o nome da garota na tela, escrito em branco: Juliana.</p> <p>O adolescente de touca listrada aparece na tela. O enquadramento é da altura do peito para cima e ele está centralizado na tela.. Ele começa a falar.</p> <p>A imagem vai escurecendo até ficar tudo preto.</p> <p>Aparece o Zé da vila. Ele está falando, não olha diretamente para a câmera, parece que tem alguém (que não é possível ver) com quem ele fala. O quadro é fechado. Zé está no canto esquerdo da tela, quase de perfil. Ao fundo está a janela.</p>
--	---

<p>“A política pública em geral, ter uma política de segurança melhor”.</p> <p>“Política? É. Política é dos problemas também. Digamos assim. Que nem me lembra uma vez, eu tava andando ali na principal e era época de política (sic) e cruzei com um político ali. Não vou dizer agora, mas...Incrível, né? Nessas horas eles são amigos da gente, param para conversar, aperta a mão...”</p> <p>Som dos passos</p> <p>O adolescente de boné começa a falar:</p> <p>“Esses caras ficam pedindo voto, pedindo voto, pedindo voto e não faz nada (sic)...”</p> <p>“Bom, pelo menos se fizesse alguma coisa, tudo bem. Mas tinha que achar, tinha que resolver esse negócio. Por que mesmo a gente indo atrás, indo atrás, não adianta porque os caras não colaboram também”.</p> <p>“É, os caras falam que vai ter segurança, segurança, segurança. O cara fala que vai ter segurança, mas segurança...”</p> <p>...Os caras só que (sic) ganhar votos para eles ganhar (sic) uma eleição. Eles só pensam em dinheiro pra eles?”</p>	<p>Muda o enquadramento de Zé da Vila. Agora ele aparece de frente, com enquadramento mais aberto: da altura do peito para cima. Ele continua a falar.</p> <p>Enquanto Zé termina de falar aparecem imagens da vila. É possível ver que é um lugar bem simples, sem asfalto. A câmera parece ter sido colocada no chão de terra da rua. Portanto, a parte inferior do quadro é ocupada pelo chão. Do lado esquerdo é possível ver uma casa inacabada, sem reboco. Um homem está andando na rua. Ele carrega um guarda-chuva grande debaixo do braço. Ao fundo há um carro velho. Do lado direito há apenas mato. Na tela aparece escrito em branco:</p> <p>“Políticas Públicas”</p> <p>Fusão para a imagem de dois adolescentes sentados lado a lado. A câmera mostra os dois de baixo para cima. Eles estão encostados na parede escura. Usam o uniforme da escola. Um deles está com um boné vermelho na cabeça. Ele começa a falar.</p> <p>Aparece o nome dele na tela, escrito em branco: Thiago. Ele continua falando.</p> <p>O adolescente ao lado de Thiago começa a falar.</p> <p>Aparece o nome dele escrito em branco na tela: Josué.</p> <p>Muda o enquadramento. Os adolescentes no quadro dão os mesmos. Agora são filmados de frente e não mais de baixo para cima. Thiago volta a falar.</p>
---	---

<p>“E também tem que ir atrás. Não adianta ficar reclamando, reclamando, reclamando”.</p> <p>“Você reclama para você mesmo, não vai adiantar nada. Ou reclama para um amigo. O amigo não vai fazer nada. Você tem que reclamar para quem pode fazer alguma coisa contra isso”.</p> <p>BG de gritaria de crianças brincando e falando.</p> <p>“É que o prefeito prometeu asfaltar a rua faz muitos anos. Daí, daí os moradores da rua pagaram asfaltar. Eles levaram daí, com os caminhão (sic) passando, caminhão de lixo, estragou toda a rua. Daí o prefeito novamente prometeu que ia asfaltar a rua e não asfaltou até hoje”.</p> <p>Zé da Vila começa a falar:</p> <p>“Hoje mesmo estava passando na rua, vi a placa: a prefeitura está construindo... está arrumando as nossas ruas. Plano 180 e não sei quantos...E até agora nada”.</p> <p>(Ouvem-se sons de passos. É o som do cinegrafista andando nas ruas de terra).</p>	<p>Corte de edição para a mesma imagem dos dois adolescentes. Thiago continua falando.</p> <p>A imagem dos dois vai fundindo com a imagem da escola. A imagem é feita do lado de fora da escola. É possível ver ao redor da tela, a grade do portão. Ao fundo adolescentes brincam e conversam. A imagem vai aproximando dos alunos, até que não é mais possível ver as grades do portão.</p> <p>Corta para a imagem de um menino. Deve ter menos de 10 anos. É loiro. O enquadramento é bem fechado, do queixo para cima. Ele está na escola, pois é possível ver ao fundo as paredes com ladrilhos amarelos. Ele começa a falar.</p> <p>A imagem do menino vai escurecendo até a tela toda ficar preta.</p> <p>O Zé da vila aparece novamente. O enquadramento é com ele de frente, do peito para cima. Ele volta a falar.</p> <p>Fusão da imagem de Zé com a imagem da vila. É possível ver as ruas sem asfalto. As ladeiras, as casas simples. Dois cachorros andam pela rua. Na tela aparecem as seguintes palavras escritas em branco:</p> <p>“Saneamento Escola Asfalto”</p> <p>Corta para a imagem de uma das adolescentes que apareceu antes. Ela está sentada e encostada no muro escuro. O enquadramento é do peito para cima. Ela está posicionada no lado esquerdo da tela. Ela começa a falar.</p>
--	--

<p>A adolescente fala:</p> <p>“Eu sinto aquele mau cheiro desagradável assim”</p> <p>“Sabe, eu poderia morar num lugar melhor”.</p> <p>“Uma empresa que ela despeja todo o, toda aquela água que sai daquela empresa poluída, jogam tudo ali. Tá (sic) em aberto ali”.</p> <p>A adolescente continua a falar: “Vamos falar a verdade. É lixo aquilo. Eu acho que isto é uma falta de caráter. A empresa é tão grande...”</p> <p>“...já tem tanto dinheiro. Não podia arrumar ali? É um pedacinho só...”</p> <p>“... uma valeta. Em aberto. No meio de tanta gente”.</p> <p>“Daqui uns dez anos imagina como é que tá (sic) aquela valeta?”</p> <p>“Colocar rede de esgoto, é... por o asfalto que a gente tá esperando há muito tempo também, sabe? E ninguém, parece que ninguém faz nada, sabe? O pessoal mora ali há tanto tempo que já está acostumado com aquilo”.</p> <p>Som de pessoa caminhando em estrada de terra.</p>	<p>Aparece escrito em branco o nome dela na tela, ao lado direito da menina: Zoara. Ela continua a falar.</p> <p>Corte de edição para a mesma imagem de Zoara. Ela fala.</p> <p>Começam a aparecer imagens de valetas abertas, de buracos com lixo, com água suja ao lado de ruas.</p> <p>Corta para a imagem de Zoara falando.</p> <p>Zoara continua falando. Aparece a imagem de uma valeta, com uma água de cor cinza saindo dela.</p> <p>Enquanto ela fala, aparece outra imagem, de lixo jogado na rua de terra. Primeiro o enquadramento é aberto. Depois faz um zoom até um lixo que está jogado no chão.</p> <p>Volta para a imagem de Zoara falando.</p> <p>Corta para a imagem de pés caminhando na estrada de terra. A câmera está direcionada para o chão. Vê-se os pés andando no chão de terra e pequenas pedras.</p> <p>Fusão para a imagem de uma mulher falando. Ela está enquadrada da altura do queixo para cima. Ao fundo é possível ver um muro de tijolos sem reboco. O cabelo da mulher está preso, mas vários fios ficam soltos e voam ao vento. São cabelos crespos.</p> <p>A câmera vai aproximando ainda mais, até o enquadramento ser a partir da boca da mulher até o início da testa. É um quadro bem fechado. Ela está centralizada.</p>
--	---

<p>A mulher fala:</p> <p>“As próprias empresas, né? Por uma questão de ser mais econômico...</p> <p>... eles vão... o caminhão jogam (sic) tudo ali, os dejetos. Jogam tudo naquele rio”.</p> <p>“Sem ter ninguém para fiscalizar e punir...</p> <p>“isso vai com que, destruindo as nascentes. Vai acabando com os nossos rios. Eles pegam sofá velho, eles jogam. Eles pegam qualquer coisa de lixo, eles não tem um local para mandar para o caminhão do lixo. Eles jogam dentro do rio”.</p> <p>BG dos passos. Bg de crianças falando ao fundo. Uma adolescente começa a falar: “Na época que eu vim morar pra cá (sic)...</p> <p>... o rio não era tão sujo, né? Tinha gente que até pescava ali antigamente. Após que eu vim morar pra cá, daí eles começaram a sujar mais o rio ali”.</p> <p>BG de passos. Bg de crianças gritando bem ao fundo.</p> <p>Uma voz de menino pergunta ao fundo: “Quanto tempo, quantos anos o colégio está aqui?”</p> <p>A mulher responde:</p> <p>“O colégio está neste local aqui há quatro anos”.</p>	<p>Enquanto a mulher fala, aparece uma imagem de uma poça de água suja em uma rua de terra.</p> <p>Volta para a imagem da mulher. Desta vez o enquadramento é mais aberto, do queixo para cima. Ela está no lado esquerdo da tela. Do lado direito vê-se o muro sem reboco e parte do telhado de uma casa. Ela continua a falar. A imagem está trêmula. Aproxima e afasta do rosto da mulher.</p> <p>Corta para a imagem de pés caminhando na estrada de terra. A câmera está direcionada para o chão. Vê-se os pés andando no chão de terra e pequenas pedras.</p> <p>Fusão para a imagem da adolescente falando. Ela está do lado esquerdo da tela. Ao fundo há uma cerca de madeira e bastante mato, muito verde. Ela está enquadrada do queixo para cima.</p> <p>Fusão para a imagem de pés caminhando na estrada de terra. A câmera está direcionada para o chão. Vê-se os pés andando no chão de terra e pequenas pedras.</p> <p>Fusão para imagem de uma mulher enquadrada da cintura para cima. O quadro é aberto. Vê-se que ela está no colégio. Ela está mais do lado direito da tela. Ouve-se a voz de menino perguntar, ele não aparece. Ela responde.</p> <p>Quando ela começa a responder aparece do lado esquerdo o nome dela: Miriã. Ela é a diretora da escola.</p>
--	--

<p>O menino pergunta:</p> <p>“O que você acha do colégio não ter uma rua asfaltada?”</p> <p>Miriã responde:</p> <p>“Acho lamentável. Onde transita aqui mais de 1189 alunos né...</p> <p>... nos três turnos. E pai buscando, aluno voltando. O problema aqui é quando chove. Fica numa caída, então é muito problema aqui pra nós”.</p> <p>O menino pergunta:</p> <p>“Eu sei que não depende só de você, mas você já correu atrás do asfalto?”</p> <p>Miriã responde:</p> <p>“Já, a gente já fez um ofício...</p> <p>... até já falei com num café da manhã com o prefeito, conversei com o prefeito da questão....</p> <p>... de ser colocado um asfalto aqui. Ele falou que estava sendo providenciado...</p> <p>... que a usina de asfalto de Tamandaré estava sendo feita...</p> <p>... e que a partir do momento que a usina começasse a operar...</p> <p>... e um dos bairros que seria contemplado aqui...</p>	<p>Enquanto Miriã fala, aparece imagem da escola e mostrando a rua de terra que leva até o estabelecimento.</p> <p>Depois outra imagem mostra as calhas da escola cheias de água.</p> <p>Corta para a imagem da Miriã novamente. Ouve-se o menino perguntar ao fundo.</p> <p>Miriã começa a falar.</p> <p>Aparece imagem da escola e da rua sem asfalto. Ouve-se Miriã falar.</p> <p>Aparece imagem de gotas de chuva nas calhas da escola.</p> <p>Corta para a imagem da Miriã falando.</p> <p>Corta para imagem da rua de terra molhada. O quadro é fechado. Vê-se uma pequena poça d’água. Da poça a imagem move-se e mostra a escola, logo ao lado.</p> <p>Corta para a imagem da Miriã falando.</p> <p>Corta para a imagem de dois alunos (é possível ver apenas da canela para baixo) andando na estrada de terra molhada.</p> <p>Corta novamente para a imagem da Miriã falando.</p> <p>Corta para imagem dos dois adolescentes</p>
--	--

<p>...seria esta rua aqui, seria essa rua aqui, perto do colégio...</p> <p>... mas, até agora estamos aguardando, né?”</p> <p>Thiago fala:</p> <p>“Que aqui no colégio tem a educação física...</p> <p>... e outros projetos que também usa (sic) a quadra. E daí é preciso usar o parque e daí...</p> <p>... a gente vai lá, usa. Também, a gente pode até usar lá o parque tranqüilo, só que tem...</p> <p>... às vezes tão (sic) usando o parque assim, né? O parque é uma das poucas opções de lazer que nós temos aqui, né?...</p> <p>... tem medo de ir pro parque, ali...</p> <p>... justo por causa desse negócio de gente que mexe com droga e as coisas. Vandalismo...</p> <p>... e a gente pode querer andar de bicicleta, correr...</p>	<p>sentados encostados na parede escura. Thiago (de boné vermelho) começa a falar.</p> <p>Enquanto Thiago fala, corta para imagem da quadra da escola com os alunos fazendo aula de educação física. A quadra não é coberta. Os alunos estão correndo. Ao fundo da escola é possível ver uma casa bem pobre.</p> <p>Corta para a imagem de Thiago falando. Agora só aparece ele no quadro. Ele está encostado na parede escura. O enquadramento é do pescoço para cima. Ele está posicionado do lado esquerdo da tela.</p> <p>Corta para imagem de Thiago de costas andando na rua. Talvez em direção ao parque, pois na frente dele (no fundo da tela) há uma grande área verde.</p> <p>Corta para a imagem de Thiago sentado ao lado do outro adolescente, Josué.</p> <p>Corte de edição para a mesma imagem dos dois sentados.</p> <p>Corta para a imagem de uma pessoa andando na grama. É possível ver apenas das canelas para baixo. A imagem vai abrindo até mostrar a pessoa inteira. É Thiago andando em um gramado.</p> <p>Corta para a imagem de Thiago ao lado de Josué.</p> <p>Corta para a imagem de Zé da Vila. Enquadramento com corte do peito para cima. Ao fundo a janela com a cortina de tecido leve.</p>
---	--

<p>... ou até jogar futebol ou vôlei ali...</p> <p>Zé da Vila fala:</p> <p>“Os jovens em geral, nós não temos muito o que fazer aqui, no final de semana, por exemplo”.</p> <p>BG de rua. Ouvem-se passarinhos cantando ao fundo.</p> <p>Zé da Vila fala:</p> <p>“Tenho observado na vila, aí, no tempo que eu moro aí, as coisas que acontecem. Ah, você mesmo deve ter visto. Muitas coisas que as pessoas vêem e não gostam de comentar. Acontece, tá (sic) ali na frente, mas você tem medo. Ou, sei lá, você não toma nenhuma iniciativa para que isto não aconteça. Ou então as coisas que estão faltando. Ou as coisas mesmo que tem. Por exemplo, o nosso posto de saúde. O nosso posto de saúde é um bom posto”.</p> <p>A voz feminina diz:</p> <p>“A gente faz o chá, né? E faz o banho, né? De feridas ou úlceras....</p> <p>.... a gente usa muito para os curativos aqui, sabe? Essa é a flor da Amazônia, né?</p> <p>A Graça diz:</p> <p>“A calêndula a gente usa pra fazer os cremes, né? São as pomadas que a gente usa, né?...</p> <p>...para auxiliar nos curativos também”.</p>	<p>A imagem vai escurecendo. Depois corta para imagem da rua. Aparece a seguinte frase escrita em branco:</p> <p>“Uma andorinha não faz o verão...”</p> <p>Enquanto isso vão aparecendo as imagens das valetas abertas e da sujeira na rua sem asfalto.</p> <p>Corta para a imagem do Zé da Vila. O enquadramento é do pescoço para cima. Ele começa a falar.</p> <p>Corta para imagem de plantas. São plantas medicinais. Ouve-se uma voz feminina.</p> <p>Aparece escrita em branco a palavra:</p> <p>“Andorinha”</p> <p>A imagem vai abrindo até mostrar a dona da voz, uma mulher vestida de branco. Ela aparece em pé, da cintura para cima. Também de branco aparece o nome e função dela:</p> <p>“Enfermeira Graça”</p> <p>Fusão para outra imagem de planta. Desta vez uma flor amarela. Ouve-se novamente a voz da Graça.</p> <p>A imagem movimenta das flores amarelas para a enfermeira Graça, que está mostrando as plantas. Graça aparece do queixo para cima, em um enquadramento bem fechado.</p> <p>Fusão para a imagem de uma flor branca, que está sendo segurada por uma mão. Graça continua a falar.</p>
--	--

<p>Graça fala:</p> <p>“Preparamos as pomadas com esta flor aqui, que é a saia branca. Aquela de creme. É uma excelente pomada”.</p> <p>“Aí como os carros passam, começam a fazer pilão (sic), né? Esses buraquinhos aqui</p> <p>“A água inunda muito isso aqui. Ali, ó, com esse pouquinho de chuva que veio aí: ó”.</p> <p>“Aqui assim, uma altura assim, ó, é forte esse cheiro, né? Não é bom por que... o caso é feio... mas... diz que uma andorinha só não faz verão, né?...”</p> <p>...Então eu gostaria, né? Que caso encontre alguém que colabore, né? Pra gente pegar e...”</p> <p>BG de passos. BG de crianças gritando ao fundo.</p> <p>A mulher fala:</p> <p>“Nós não contratamos (?) de menores (sic)...</p>	<p>A imagem começa a escurecer até a tela ficar preta.</p> <p>Corta para imagem de uma estrada de chão com água, uma foice é utilizada para fazer um caminho para a água seguir. A imagem vai subindo até mostrar quem está usando a ferramenta. É um senhor de boina preta e camisa xadrez. Corta rapidamente para a imagem de uma poça d'água. Corta para a imagem o senhor. O enquadramento é da altura do peito para cima. Ele está centralizado na tela. Ao lado esquerdo é possível ver um pedaço do microfone. O senhor começa a falar:</p> <p>Corte de edição para a mesma imagem do senhor. Ele continua a falar.</p> <p>Corte de edição para a mesma imagem do senhor. Ele continua a falar.</p> <p>Na tela aparece escrita em branco a seguinte frase:</p> <p>“Ele é andorinha”</p> <p>A frase fica inacabada, mas o senhor faz um gesto com a mão que denota trabalho, ação. Corta para a imagem de pés caminhando na estrada de terra. A câmera está direcionada para o chão. Vê-se os pés andando no chão de terra e pequenas pedras.</p> <p>Fusão para a imagem de uma mulher vestindo uma roupa rosa. Ela é loira. O enquadramento é do peito para cima. Ela está posicionada do lado esquerdo da tela. Ao fundo é possível ver uma parede de madeira. A mulher está falando.</p> <p>Corta para a imagem de uma placa que diz: “Atenção. A pedido do conselho tutelar, fica proibida a entrada de menores de 16 anos nesta empresa. Lugar de criança é na escola. Metal Norte”. Enquanto mostra a placa, a mulher continua a falar.</p>
---	---

<p>“No caso a empresa já tem esta norma já faz tempo né?...”</p> <p>... que só tem mesmo, que lugar de criança é na escola e não na rua”</p> <p>Zé da Vila fala:</p> <p>“Coisas, coisas simples que fazem uma diferença muito grande”.</p> <p>BG de passos caminhando na estrada de chão. BG de crianças brincando e gritando bem ao fundo.</p> <p>Som de violão.</p> <p>Som de violão</p>	<p>Corta novamente para a mulher falando.</p> <p>Aparece a seguinte frase escrita em branco:</p> <p>“Ela também é andorinha”</p> <p>A tela vai escurecendo até ficar completamente preta.</p> <p>Corta para a imagem de Zé da Vila. Ele está enquadrado da altura do pescoço para cima. Ele começa a falar.</p> <p>A imagem vai escurecendo até a tela ficar preta.</p> <p>Corta para a imagem de pés caminhando na estrada de terra. A câmera está direcionada para o chão. Vê-se os pés andando no chão de terra e pequenas pedras.</p> <p>A tela escurece até ficar completamente escura novamente. Aparece a seguinte palavra escrita em branco:</p> <p>“Paz”</p> <p>Imagem de dois meninos tocando violão. O tamanho da tela diminui até ficar um pequeno retângulo que é deslocado para a esquerda. Ao lado surge outro retângulo de igual tamanho. Acima deste retângulo aparece a frase escrita em branco:</p> <p>“Oficina de Bijuteria”</p> <p>O retângulo com os meninos tocando violão desaparece e o segundo retângulo vai aumentando de tamanho até ocupar toda a tela. Vê-se pessoas fazendo bijuterias, outra pessoa experimentando uma pulseira de bolinhas de madeira, depois pessoas olhando mostruários cheios de bijuterias. A tela volta a ser um retângulo que vai subindo, até desaparecer. Surge outro retângulo da parte inferior da tela. Na parte inferior aparece a frase:</p> <p>“Oficina de Artes”</p> <p>Na imagem há algumas meninas com o uniforme da escola desenhando. Novamente a tela vira um retângulo que se desloca para o lado direito até desaparecer. Enquanto isso surge do lado esquerdo outro retângulo e a frase:</p>
--	--

<p>Som de violão</p> <p>O som de violão vai diminuindo. Ouve-se a voz de um rapaz que diz:</p> <p>“Você está gostando da oficina?”</p> <p>A menina responde:</p> <p>“Sim”</p> <p>A voz de rapaz pergunta:</p> <p>“E o que você está achando, assim?”</p> <p>A menina responde:</p> <p>“Ah, tá (sic) bem legal por que além da gente aprender algumas coisas, a gente também pode ajudar a maioria das pessoas”.</p> <p>O rapaz pergunta:</p> <p>“E o que você aprendeu?”</p> <p>Ela responde:</p> <p>“Que a gente não pode ser muito violento, que a gente tem que cuidar da natureza”.</p> <p>Volta o som do violão.</p> <p>O som do violão diminui, mas não pára. Fica apenas no BG.</p> <p>O homem fala:</p> <p>“Orientação, limite, respeito”.</p>	<p>“Oficina de Cidadania”</p> <p>Na imagem aparecem estudantes com o uniforme da escola andando em uma sala e depois sentados em uma mesa escrevendo algo. A imagem fecha em uma menina que está na mesa. Ela está centralizada, com enquadramento do peito para cima.</p> <p>A menina começa a falar.</p> <p>Corta da imagem da menina para imagem da biblioteca da escola.</p> <p>Corta para imagem de uma sala de aula, com várias carteiras vazias. Apenas uma carteira está ocupada, com um homem de camiseta azul sentado. A carteira em que ele está sentado está centralizada. É possível vê-lo da altura do quadril para cima. Ele está falando.</p> <p>As palavras: “orientação, limite, respeito” aparecem uma a uma escritas em branco na tela. Cada uma em um local diferente.</p> <p>Corta para a mesma imagem. No entanto, agora quem está sentada na carteira central é uma adolescente que está falando.</p> <p>As palavras: “Paz e paz na escola aparecem sucessivamente na tela. ‘Paz’ do lado esquerdo e ‘paz na escola’ do lado direito”.</p> <p>Corta para a imagem de uma mesa cheia de livros abertos. Há uma menina sentada, ela usa uma blusinha rosa. Só é possível vê-la da altura do pescoço para baixo. Depois aparece</p>
--	--

<p>A adolescente fala:</p> <p>“Se as pessoas não têm paz, não tem como ter paz na escola também”.</p> <p>O volume do som do violão aumenta.</p> <p>O som do violão diminui um pouco. A menina começa a falar:</p> <p>“Mais educação entre os alunos. Que eles não fiquem brigando</p> <p>O som do violão aumenta novamente.</p> <p>O som do violão diminui. A mulher começa a falar:</p> <p>“Para ter paz na escola? Os pais participarem mais da escola, né?”</p> <p>A mulher fala:</p> <p>“Acho que mais participação da família: pai, mãe junto com a escola é o principal”.</p>	<p>a imagem de uma sala de aula com os alunos. Corta para a imagem de três meninas andando na rua. Elas estão de costas. Todas estão uniformizadas com mochilas nas costas. A do meio está com uma mochila com a bandeira do Brasil. Na tela aparece a palavra em branco:</p> <p>“Amizade”.</p> <p>Corta para a imagem das prateleiras da biblioteca cheias de livros. A câmera vai caminhando e mostrando os livros. Na tela aparece a palavra:</p> <p>“Educação”.</p> <p>Corta novamente para a imagem da sala de aula vazia. Agora uma menina com o uniforme da escola está sentada na carteira central. Ela começa a falar.</p> <p>Na tela aparece a frase escrita em branco:</p> <p>“Não fiquem brigando”.</p> <p>Corta para a imagem de uma das cozinhas da escola. Ela está usando um jaleco branco. Ela está encostada em uma parede com azulejos brancos e em uma porta de madeira. O enquadramento é da altura do peito para cima. Ela começa a falar.</p> <p>Na tela aparece a frase:</p> <p>“Os pais participarem mais da escola”.</p> <p>Corta para a imagem de outra cozinheira, que também usa jaleco branco. Ela também está encostada em uma parede de azulejo branco e em uma porta de madeira. Ela também está enquadrada da altura do peito para cima. Ela começa a falar.</p> <p>Na tela aparecem sucessivamente as seguintes palavras em branco:</p> <p>“Pai, mãe, escola”.</p> <p>Corta para a imagem da sala de aula. Agora há um homem sentado na carteira. Ele usa uma camiseta verde e começa a falar.</p> <p>Na tela aparece a palavra:</p> <p>“Bem-estar”.</p> <p>Corta para a imagem da primeira cozinheira. Ela começa a falar.</p>
---	--

<p>O homem começa a falar:</p> <p>“É preciso envolver em coisas que tratem do bem-estar de todo ser humano”</p> <p>A mulher fala:</p> <p>“E a família também. Acho que tudo vem da família”.</p> <p>A outra mulher fala:</p> <p>“Estar sempre participando das atividades dos filhos. Ir na escola, né?”</p> <p>O homem fala:</p> <p>“Vai tendo uma harmonia, o conhecimento e se torna aquela paz agradável”.</p> <p>Aumenta o som do violão. O som vai diminuindo até sumir completamente. Surge o BG de escola ao fundo, alguns gritos de crianças, algumas vozes.</p> <p>A menina fala:</p> <p>“Eu acho que você fazer parte da comunidade é você respeitar seu colega...</p> <p>... respeitar as pessoas independente da</p>	<p>Na tela aparece:</p> <p>“Família” e depois “Tudo”.</p> <p>Corta novamente para a imagem da segunda cozinheira, que está falando.</p> <p>Na tela aparece escrito em branco:</p> <p>“Atividades”, depois “filhos”.</p> <p>Corta para a imagem do homem de camiseta verde. Desta vez ele está de pé em um ambiente aberto. O enquadramento é do peito para cima. Ele está falando.</p> <p>Na tela aparecem as palavras escritas em branco:</p> <p>“Harmonia”, depois “conhecimento” e “agradável”.</p> <p>Corta para a imagem dos meninos tocando violão. A imagem vai escurecendo até que a tela fique completamente escura. Corta para imagem da escola, é como se a câmera estivesse andando pelo corredor. A imagem vai escurecendo até a tela ficar completamente escura. Aparece a seguinte frase escrita em branco:</p> <p>“O que você faz para cultivar a paz?”.</p> <p>A frase desaparece. A tela fica escura novamente.</p> <p>Aparece a imagem da menina do início, aquela que tinha a irmã drogada. O enquadramento está bem fechado no rosto dele. Ela está falando.</p> <p>Enquanto a menina fala, corta para a imagem de um pomba branca andando tranqüilamente por uma rua de pedra.</p> <p>Volta para a imagem do rosto da menina. O quadro mostra o rosto desde o queixo até o início da testa. Ela está com aparência serena.</p> <p>A imagem vai escurecendo até tudo ficar</p>
---	---

<p>religião que elas seguem, da cor, do time que elas torcem...</p> <p>... é você... é respeitar as pessoas e cumprir com seus deveres”</p> <p>Começa a tocar a música “Valeu a pena” da banda “O Rappa”.</p>	<p>preto.</p> <p>Aparece na tela:</p> <p>“Realização: Ciranda, Aditepp, HSBC e Cese”.</p> <p>Sobe-ficha com os nomes dos alunos que participaram da produção e com os agradecimentos.</p>
---	---

ANEXO A – ATIVIDADES INDIVIDUAIS GRUPO 1

Atividade Individual

Nome: _____

Série: 1º U

Idade: 16

Participou do Luz, Câmera...Paz! Na Escola? Sim () Não

1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

Um documentário verídico e realista. Ele mostra a vida que os adolescentes que vivem no mundo do crime, vivem. Eles suas contradições ~~idos~~ por isso. O vídeo mostra a realidade tal como ela é, adolescente que moram aos 17 anos, que entram no tráfico para ajudar seus familiares, mães, irmãos etc. e que ganham o suficiente para sobreviver. Que esses adolescentes entram no tráfico por falta de oportunidade de emprego.

Ele mostra a que acontece com os mercadores que dominam o tráfico. E ninguém dos adolescentes usados para se referir a outros melhores cursos (religiosos, musicais etc.) como eles se comunicam entre si, para uns serem quando a polícia está chegando etc.

2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

Apresenta como não ter futuro, pois hoje eles estão vivos mas a esperança, não se sabe. Não tem tempo para estudar, têm uma vida de motor e fugir para não ser morto. ~~de~~ Meninos que não têm qualidade de vida, não estudam, e só vive pra vender droga.

Adolescente que entram no crime, porque tem a preocupação de ajudar seus pais, que já estão de idade e que eles querem ajudar, dos seus pais melhor, o amor.

Meninos que não são sujeitos de direitos, de viver sem a comunicação, família, segurança, de tudo a vida, os laços etc.

Atividade Individual

Nome: S
 Série: 3ª A manhã Idade: 15 anos
 Participou do Luz, Câmera...Paz! Na Escola? Sim () Não

- 1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

Com esse documentário percebi que a vida que as pessoas dessa favela vivem não é fácil pois eles precisam trabalhar desde das 12:00 até as 6:00 da manhã pelo pequeno salário mínimo, e muitas que eles não tem uma vida saudável, não tem direito a uma vida digna, pois eles não estudam não pagam os seus impostos.

Muitas dessas pessoas perderam seus filhos para o tráfico, pois muitos deles começaram a usar o que conheciam e começaram a usar e venderem. Faltou muito pelas ruas, pois que perderam filhos e pais pois eu acho que ninguém nunca viu uma vida com tráfico de drogas, de honestidade da polícia, sempre a pior de tudo não sobre se o dia de amanhã existirá pouco quem amamos.

- 2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

Muito como se é a vida das pessoas que moram nessas favelas, onde se vive uma vida de coisas ruins e que fazem mal não só a eles mas as crianças que vivem nessas favelas, em a vida de onde se é feito do que eles precisam plantar para a sobrevivência, muitas crianças já estão acostumadas a viver nesse tipo de ambiente onde a vida, drogas são sinônimos de supervivência.

Meninos e meninas se envolvem nos traficantes que ali vivem, pois porque seria que acontece isso? Deve ser porque as crianças não são honestamente para colocar ordem, deixam se subornados por que não se impagou de dar um pouco de dinheiro para a sociedade.

Quê seria o destino dessas jovens? como eles mesmos disseram, a vida de vendas, a vida de a morte, não há outro caminho, se há mas que não há opção ou eles se dedicam ou eles morrem de fome, se que isso não é a vida que eles queriam aliás ninguém quer morrer não acontece em drogas, a vida e a vida e o que marca a vida deles...

Cont... 2

A vida das pessoas com a vida marca muito. Muitos deles não são criados pelos pais (no caso só a mãe que cuida) e eles não querem ajudar os pais, eles estão a busca de sobrevivência, e se não conseguirem eles precisam fazer isso eles vão fazer.

Obrigado a Deus pela vida que eu tenho pois apesar das dificuldades da vida eu consigo sobreviver sem fazer mal aos outros.

Atividade Individual

Nome: _____

Série: 7º B

Idade: 15 anos

Participou do Luz, Câmera...Paz! Na Escola? Sim () Não

- 1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

é um documentário que mostra as pessoas, que fala da realidade, com personagens reais. Os bandidos, todos eles, não tem um passado feliz ou o pai presente e quando chegava em casa só batia néves, ou não tem família, tem o garoto que roubou da mãe sobrevivendo, também disse que o crime muda as pessoas, por exemplo, a mãe, em que o seu filho é um corinthoso e após entrar para o tráfico ficou violento, e não ligava mais para mãe. As crianças dizem que não são bandidos porque, os bandidos "ganham dinheiro", "protegem a comunidade", e tem "poder" com uma arma na mão (o garoto). Os bandidos em si não tem opções de escolha nenhum lugar aceitará alguém sem estudo ou que é ou foi de tráfico de drogas.

- 2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

eles falam a verdade, dizem que é uma vida, um caminho sem volta, mas eles gostam de ser assim, e os garotos gostam do poder dos homens da favela. O documentário mostra que os garotos fazem isso por falta de opção, eles convivem com isso, quem faz isso, ou seja, não tem um contato maior com a vida exterior, não conhece o estudo, não tem conhecimento. E isso ocorre com a vida deles involuntariamente.

Atividade Individual

Nome: _____

Série: 9º grau

Idade: 14

Participou de Luz, Câmera...Paz! Na Escola? (X) Sim () Não

- 1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

Como uma coisa informativa e cultural, que não vemos mas que acontece na realidade, com a (mãe) meu ver, eles não tem outra alternativa a não ser a do tráfico que domina "Paraisópolis", como como gosto acho que no de "Paraisópolis" que abalam, matando, eles matam por que caqueto ou por ser "X-9", em troca de tiros, entre eles a polícia, em até um momento uma criança ou adolecente fato que gostaria de ver um traficante, e uma outra criança de apenas 2 a 3 anos de idade que vai com as algumas crianças, em outra parte um adolecente de 12 que dorme de dia para não dormir ou evitar a presença dos policiais no motel. Já eles trabalham de 12 a 6 da manhã ganhando um pouco mais de 300 reais por mês, com isso não sobrevivem. Enquanto eles jogam um jogo que representam a morte de um X-9, ao lado um X-9 de verdade acaba morrendo e um outro.

- 2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

Demuestra o desenvolvimento da cidade, do estado como do Brasil, com as crianças e adolescentes principalmente no rio, porque lá eles vivem traficantes, e fill, e os pais as crianças seguem o rumo dos pais, se forem traficantes não ser traficantes.

1º ao final da reportagem outro cara morre. É uma coisa que não pude deixar de reparar numa linguagem própria como "falcão" entre outros.

ANEXO B – ATIVIDADE COLETIVA GRUPO 1

Atividade em Grupo

- 1) Se vocês tivessem a oportunidade de fazer um documentário sobre a sua comunidade, seu bairro e a vida das pessoas que moram nele, como seria? Que imagens você mostraria? Quem entrevistaria? Que papel este documentário teria na sua vida, na vida das pessoas que moram no seu bairro e na vida de quem assistisse?

* Retratar os problemas

* Possíveis soluções

* Comunidade em geral

* Informação

* Desconstrução

* Questionar as suas condições, dos pessoas no bairro, suas necessidades no bairro de casa, falta de ser resolvido, a falta de creche, a vida escolar dos adolescentes e dos crianças, a falta de políticas públicas. Mas muitos comunitários e escolas, os colégios que foram tomados pelo vandalismo, a falta de disciplina dos adolescentes para a reivindicação de seus direitos, por não combatê-lo.

Questionar a vida dos adolescentes que moram na comunidade;

De sair de manhã ir para o colégio, chegar a tarde e não ter o que fazer, pois não há muitos lugares para se divertir. O alto índice de violência (mas apesar) existe no mundo do crime.

Mas apesar de não ter essas coisas, questionar os serviços locais tais como a rua de comércio, que aqui pode encontrar mercado, papelaria, restaurante, farmácia, barbearia entre outros serviços.

Os imagens mostrados terão os crianças na creche, entre as turmas os mães que não têm onde cuidar os seus filhos, pois não há vagas na creche, os conselhos tutelar, e a coordenação da creche.

Em relação as escolas e os adolescentes, mostramos imagens de colégios que foi tomado pelo vandalismo, e entre os alunos os adolescentes, e pessoas que fazem parte do núcleo de educação.

Mas não os aspectos a sua volta, o porque foi destruído, e entre os alunos, organizações da comunidade, pessoas do poder público.

Das imagens para mostrar o tráfico, estão mostrando
 oclusivamente que um traço não pode mudar, e oclusivamente
 que não entendo. Vou ler o depoimento de um dos
 filhos de seus familiares.

Mostro o meu lado comercial, as imagens do grande
 que me dá de lugares florestais, e vou ler o depoimento
 dos meus amigos, vou ler do meu ambiente, de um ambiente
 de trabalho etc.

O documentário tem um papel de poder mostrar a
 minha realidade, de se passar a opinião dos países
 que moro na comunidade, no lado dos países
 acho de ter todo o seu depoimento e mostrar que não
 pode mudar o mundo, a verdade que vive a partir de
 aqui. Os países que usaram, usaram um país de
 tal forma de que podemos mudar sua realidade também
 a partir de que podemos fazer com sua opinião,
 participação e contribuição.

06 de Outubro de 2007.

Minha Comunidade...

Reflexo DA MINHA VIDA:



UNIÃO QUE FAZ A
FORÇA!

APESAR DAS DIFICULDADES, DA
VIOLÊNCIA, DAS DROGAS,
DO VANDALISMO...

SOMOS TODOS UNIDOS!

Colégio Estadual
Professora Maria
Lopes de
Paula...

Luz Câmera ...
Paz na
Escola!

GRUPO DO LUZ:

ANEXO C – ATIVIDADES INDIVIDUAIS GRUPO 2

Atividade Individual

Nome: _____

Série: 6-DIdade: 15

Participou do Luz, Câmera...Paz! Na Escola? () Sim (x) Não

- 1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

Percebi que só tem tráfico! e que as pessoas não trabalham em algum trabalho normal só vendendo droga;

- 2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

Apresenta que eles estão felizes com o ~~trabalho~~ trabalho deles, sendo que mais cedo eles vão morrer;

Atividade Individual

Nome: _____

Série: 2ºIdade: 16

Participou do Luz, Câmera...Paz! Na Escola? () Sim (X) Não

- 1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

É que isso é uma realidade que acontece principalmente nas favelas, uma realidade difícil de conter. Essas pessoas só entram para o tráfico por causa da necessidade de dinheiro ou para seguir o mesmo caminho que seus pais, amigos ou até por incentivo de alguém.

- 2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

Uma vida não digna, pois ~~ninguém~~ ninguém tem que receber dinheiro para defender ~~algo~~ algo com sua própria vida, isso é uma coisa difícil de acreditar mas que acontece nas favelas. ~~com as pessoas~~

Atividade Individual

Nome: _____

Série: 1.º B

Idade: 14

Participou do Luz, Câmera...Paz! Na Escola? () Sim Não

- 1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

Os jovens se envolvem muito cedo com o tráfico, os vejo em locais de uma vida melhor para sua família. Mas isso não é muito bom, pois gera mais violência e eles se prejudicam. Uma vez no tráfico ele pode acabar morto ou preso, e muitas vezes acaba morto. É uma triste realidade, e o governo não fez nada para impedir toda essa violência.

- 2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

Os jovens deixam de ir na escola, brincando, aprendendo a juventude, mas estão nesse mundo, se drogando. Muitas vezes vivem até os 17 anos, e não têm uma oportunidade de exercer uma profissão formar uma família.

Atividade Individual

Nome: _____

Série: 6º B idade: 11

Participou do Luz, Câmera...? Na Escola? () Sim (X) Não

- 1) Escreva com suas palavras como você percebeu o documentário "Falcão, meninos do tráfico".

O percebi que o tráfico não
 muito cons para os pais que
 nunca sabe no tráfico e os pais
 para sobreviver tem que entrar no
 para ajudar as suas famílias
 e também não que se fala
 sobre esse documentário é muito
 importante até para mim
 perceber que o tráfico não é
 o como todo mundo para ninguém.
 tem muito porém de 15 até 18
 anos que estão nisso e eles
 vivem com a sua família
 vida deles com a sua família
 isso é o meu documentário que eu
 acho.

- 2) Como o documentário apresenta a vida dos meninos e meninas que se envolvem com o tráfico?

uma vida muito triste de
 pais a ~~vida~~ sua família
 família sobrem o seu filho está
 envolvido com o tráfico de drogas.
 de todos os meninos sabem que
 isso é uma realidade de mais
 e também tem de dinheiro, cachorro
 ou cadute
 isso é uma realidade, muito impor-
 tante que eu acho só isso que
 eu penso de se meninos.

ANEXO D – ATIVIDADE COLETIVA GRUPO 2

Atividade em Grupo

- 1) Se vocês tivessem a oportunidade de fazer um documentário sobre a sua comunidade, seu bairro e a vida das pessoas que moram nele, como seria? Que imagens você mostraria? Quem entrevistaria? Que papel este documentário teria na sua vida, na vida das pessoas que moram no seu bairro e na vida de quem assistisse?

Eu acho que tem tirar os meus
 nos sem da sua para não se
 envolver com coisas, também tem
 muito pessoas que acham que os
 pessoas não são obrigadas que
 o mundo é muito injusto com os
 pessoas. tem preletos que promete
 que vou fazer alguma mas suas
 também os prometem e não mais
 meu pai. O prefeito tem que fazer
 uma coisa de fazer para os
 filhos não está envolvido com
 drogas. O documentário mostra o
 realidade das pessoas que tem
 envolvimento com drogas uso e
 uma realidade muito em frente
 de mais para não e para os
 meus amigos.

ANEXO E - MULTIMÍDIA (VÍDEOS, DOCUMENTÁRIO FALCÃO, MENINOS DO TRÁFICO E FOTOS DA ESCOLA)

