

ORGANIZADORAS
Rosália Duarte
Mirna Juliana Santos Fonseca

GRUPEM 20

ANOS

memórias
e aprendizados
em educação
e mídias



ORGANIZADORAS
Rosália Duarte
Mirna Juliana Santos Fonseca

GRUPEM 20 ANOS

memórias
e aprendizados
em educação
e mídias



pimenta
cultural
2022
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal de Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegung
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegung

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Naiera Von Groll
Peter Valmorbida

Imagens da capa Serhii_Bobyk, Freepik, Federcap,
Sarinya9940, Amenic181, Madeaw_Ec,
Novofoto, Funfunphoto, Lookstudio, Kstudio,
Rawpixel.com, Ro9Drigo - Freepik.com

Descrição de imagens Kelly Maia Cordeiro
Margareth de Oliveira Olegário

Revisão Mirna Juliana Santos Fonseca

Organizadoras Rosália Duarte
Mirna Juliana Santos Fonseca

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G892

Grupem 20 anos: memórias e aprendizados em educação e mídias / Organizadoras Rosália Duarte, Mirna Juliana Santos Fonseca. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-534-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95347

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4. Mídias. 5. Crianças.
I. Duarte, Rosália (Organizadora). II. Fonseca, Mirna Juliana Santos (Organizadora). III. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Prefácio	10
-----------------------	-----------

Camila Rodrigues Leite

Apresentação.....	14
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Percurso teórico-metodológico

do Grupo de Pesquisa

Educação e Mídia	23
-------------------------------	-----------

Rosália Duarte

Rita Migliora

Capítulo 2

O olhar do Grupem para a relação

das crianças com as mídias.....	41
--	-----------

Ana Luiza Honorato

Andréa Garcez

Jacqueline Sobral

Elise de Moraes

Capítulo 3

Relatos sobre pesquisas

em mídia-educação:

percursos teórico-metodológicos

e construção coletiva	57
-----------------------------	----

Joana Milliet

Marcus Tavares

Simone Monteiro



Capítulo 4

“Cinema e Educação”:
um farol para navegantes 82

Mirna Juliana Santos Fonseca

Raquel Pacheco

Capítulo 5

Experiência estética, cineclubismo
e perspectiva histórica 106

Andrea Vicente Toledo Abreu

Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves

Vanusa Maria de Melo

Capítulo 6

A experiência inevitável do audiovisual..... 128

Patrícia Teixeira de Sá

Carla Silva Machado

Elizabeth Caldas

Capítulo 7

Estudos sobre educação, mídias
e psicologia no Grupem..... 145

Kelly Maia Cordeiro

Érica Costa Vliese Zichtl Campos

Margareth de Oliveira Olegário

Sobre as organizadoras 161

Sobre as autoras e o autor..... 162

Prefaciadora..... 168

Índice remissivo..... 169



GRUPEM (n.p)

grupo de pesquisa
educação e mídia
PUC-Rio

20 ANOS



sumário

PREFÁCIO

“PARA CONHECER ALGO É NECESSÁRIO DAR-LHE A VOLTA”

Camila Rodrigues Leite

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na época, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994)¹.

Janela da Alma, filme dirigido por João Jardim e Walter Carvalho, foi-me apresentado pela professora Rosália Duarte logo no início dos anos 2000, durante o curso de Pedagogia, na PUC-Rio. Na obra, José Saramago (2002)² diz: “Para conhecer algo é necessário dar-lhe a volta”. Em minha memória afetiva ficou registrado “dar-lhe a volta inteira!”. E mesmo que o “inteira” seja uma invenção da minha memó-

1 BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

2 SARAMAGO, José. *In: JANELA da alma*. Produção: Flávio Tambellini. Direção: João Jardim e Walter Carvalho, 2002. DVD (73 min), VHS, son., color.

ria, o que importa dizer agora é que essa frase marcou meus modos de ver e me dedico agora a prefaciar o livro-celebração de 20 anos de existência, resistência e produção científica do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem).

Depois de 20 anos, este livro traz até nós, que estamos “do lado de cá” do texto e da tela, tantas histórias de “volta inteira” que o Grupem experienciou e construiu, com a presença e o trabalho científico de tanta gente que por ele passou. Tive a honra e a alegria de fazer parte do nascimento dessa história. Vale dizer que, não por acaso, muitos(as) pesquisadores(as) não só passaram pelo grupo, mas permaneceram, ou ainda retornam sempre que convidados, como agora para a escrita deste livro, o que indica a potência agregadora desse grupo que, desde a origem e até os dias de hoje, segue sendo uma referência de afeto aos pesquisadores associados. E falar de afeto em tempos sombrios como este que estamos vivendo no Brasil é uma maneira de resistir, ou de (re)existir!

Um dos pressupostos de origem – descrito logo no primeiro capítulo, por Rosália e Rita – de que “há sempre um sujeito que interage, pensa e aprende, e que, por mais oprimido e assujeitado que possa estar, sempre tem a possibilidade de estabelecer algum diálogo com o enunciado que lhe é dirigido” parece ter sido mantido e orientado tudo que o Grupem estudou, pesquisou, publicou e realizou.

A perspectiva dialógica da comunicação humana está no arcabouço teórico-metodológico das atividades realizadas, assim como no modo de fazer pesquisa e de conduzir os trabalhos em equipe. No Grupem, fazer ciência é uma experiência de afeto, de participação coletiva, de trabalho colaborativo, feito a muitas mãos, com cooperação e parceria. É possível perceber que a dialogia bakhtiniana está entretecida nos pressupostos, nos textos, nos contextos, nas entrelinhas de tudo que vocês lerão daqui para frente.

São recortes, camadas da história, sob os pontos de vista de diferentes integrantes, cada um com sua trajetória, que aqui se encontram. Outra frase me vem à memória: “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.” (BOFF, 1997)³. Neste livro, há um encontro entre diversos pontos de vista diferentes, o que faz da história nele contada um mosaico de imagens que se sobrepõem e se interligam em movimento.

O livro é um sobrevoo pela trajetória do Grupo, dando lugar às memórias e aos aprendizados construídos nas diferentes texturas das experiências de pesquisa e de escrita autoral, vividas pelos seus integrantes. Nele são apresentados os referenciais teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas realizadas nas últimas duas décadas, e boa parte das reflexões que foram construídas sobre as diversas relações entre educação e mídias. Entre estas, a relevância da linguagem audiovisual e das tecnologias em nossas vidas, e os modos como os processos de ensino-aprendizagem contemporâneos inevitavelmente são interpelados pela cultura audiovisual e midiática; a educação audiovisual ultrapassando a dimensão técnica e instrucional; as pesquisas sobre cinema e educação; os cineclubes nas escolas; a importância de decolonizar a pedagogia do cinema; os impactos dos projetos e práticas mídia-educativas desenvolvidos dentro e fora da escola; as dimensões políticas, estéticas e cognitivas do trabalho educacional com as mídias; a formação de professores para o trabalho com as mídias, considerando as formas de produção, circulação e dos sentidos disseminados pelos produtos midiáticos; as relações das crianças com as mídias, seus modos de ver, dar sentido e produzir; e, mais recentemente, as relações entre mídias, tecnologias digitais e práticas escolares, com referências teóricas do campo da psicologia educacional.

Podemos perceber, a cada capítulo, “a volta inteira” que o Grupo deu na direção de formar pesquisadores que compreendem e

3 BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

operacionalizam conceitos das teorias de referência, ampliam a qualidade das pesquisas desenvolvidas e, principalmente, deixam um legado importante para o Brasil, no campo dos estudos que envolvem as relações entre educação, mídias e aprendizagens.

Dessa forma, de uma maneira geral, o livro revela os modos como o Grupem pensa e produz conhecimentos com práticas científicas rigorosas e repletas de afeto. Talvez porque as pesquisas afetem todos os sujeitos envolvidos (pesquisadores e pesquisados) com investigações que provocam deslocamentos epistemológicos e, sobretudo, porque esses conhecimentos produzidos pelo grupo podem favorecer a educação (escolar e não escolar) a se repensar, na perspectiva de cumprir sua função social, considerando as interações com as mídias e as novas formas e relações de ensino e aprendizagem.

Como estamos neste momento em período eleitoral importante no Brasil, fica a pergunta: se as escolas brasileiras tivessem incorporado em seus projetos político-pedagógicos o trabalho com as inter-relações entre mídias, tecnologias e aprendizagens – a partir dos conhecimentos produzidos por pesquisadores, entre os quais os que participaram/participam do Grupem – estaríamos ainda vivendo, por exemplo, uma propagação tão impactante de *fake news*? Se, como propomos, práticas de letramento midiático/digital tivessem sido amplamente implementadas nos ambientes educativos formais e não formais, teriam produzido resultados eficientes no combate à disseminação de formas maliciosas de desinformação?

Somente acesso à educação não garante educação de qualidade para todos, nem assegura pensamento crítico. Educação de qualidade envolve também, necessariamente, práticas educativas que aproximam mídias e aprendizagens, em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e cognitivas. Talvez, esse seja um caminho para a escola ser um lugar onde “se dá a volta inteira!”.

Serra Grande-BA, agosto de 2022.

APRESENTAÇÃO

Escrever sobre a produção de um grupo de pesquisa não é tarefa fácil, ainda mais quando voltamos nosso olhar para os mais de 20 anos de sua existência. Em 2001, o Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), foi registrado junto ao CNPq com o intuito de estudar como crianças e jovens se relacionam com as mídias e o papel que a escola e os(as) professores(as) desempenham na mediação dessa relação.

A ideia de organizar este livro surgiu em 2019, quando começamos a realizar a releitura das pesquisas desenvolvidas no grupo, mais especificamente em relação ao tema cinema e educação. Naquele momento, percebemos que seria importante revisar a produção do Grupem como um todo para sistematizar e avaliar possíveis contribuições à construção e consolidação do campo de pesquisa que costumamos denominar “educação e mídia”. Assim, pareceu-nos relevante organizar um livro que sistematizasse, analiticamente, perspectivas teórico-metodológicas que embasaram/embasam nossas pesquisas e também resultados relevantes para ampliação dos conhecimentos em nossa área de estudo.

Como no Grupem as tarefas são sempre realizadas coletivamente, convocamos as(os) integrantes para uma reunião, inclusive aquelas(es) já afastadas(os) por motivos profissionais, mas com quem sempre mantivemos contato e realizamos parcerias. A proposta foi bem acolhida por todas(os) e começamos os debates sobre temas guarda-chuva, nos quais poderíamos organizar as 23 dissertações, 25 teses (duas coorientações de doutorado e uma de mestrado) e uma pesquisa de pós-doutorado concluídas até 2022, além de projetos interinstitucionais.

A equipe se organizou em subgrupos e o trabalho de levantamento analítico da produção foi realizado a partir de abril de 2020, quando estávamos reclusos em nossas casas, como medida de enfrentamento à Covid-19. Essa poderia ser apenas uma contextualização sobre o período de produção da obra coletiva, mas não. Criar um livro e escrevê-lo durante a pandemia foi mais complicado do que pensamos. Nossa insistência em realizar o projeto, apesar da pandemia, vinha atender ao desejo de comemorar os 20 anos do Grupem com uma produção nossa, afinal, como grupo, já havíamos produzido muitas coisas juntos e um livro não parecia algo muito complexo. Era difícil combinar as agendas, pois mais do que tempo livre, faltava disposição e ânimo para escrever, já que estávamos extremamente afetados e entristecidos com o contexto de pandemia e a crise econômica com centenas de milhares de mortos, aos quais o governo brasileiro e, em especial o presidente, permaneceram indiferentes. Cada autora⁴ estava vivendo a sua pandemia e lidando, da melhor forma possível, com o trabalho, o pouco tempo para a família e o lazer, a pesquisa de mestrado ou doutorado em curso, a busca por um lugar no mercado de trabalho, a criação de estratégias para continuar em sala de aula remotamente (somos todas professoras!), a própria saúde mental, o negacionismo do governo federal no enfrentamento à Covid-19, perdas de parentes, amigos e colegas, entre outras questões. Assim, o trabalho de escrita e de organização teve que contar também com a espera, o cuidado, a atenção umas com as outras. Foi um exercício de paciência e afeto para entender a falta de respostas e saber em que momento demandar o andamento da escrita.

Estabelecemos um parâmetro comum para fazer o levantamento e a organização das pesquisas e para sistematizar os procedimentos que vimos adotando nessas duas décadas para analisar e compreender as relações de crianças e jovens com as diferentes mídias, procurando compreender estratégias adotadas pela mídia enquanto instância de socialização, e sobretudo as sociabilidades (entendidas como processos

4 A partir daqui usamos apenas o feminino, pois há apenas um homem como autor da obra.

de construção coletiva de aprendizagens e conhecimentos entre iguais) construídas entre leitores/espectadores/usuários em suas diferentes comunidades de práticas. O foco dos estudos que realizamos recai, principalmente, sobre as aprendizagens que emergem das interações entre usuários, hoje também produtores de mídias, e das relações que eles estabelecem com o que veem, leem, ouvem, veiculam etc.

Partimos dos grandes temas sobre os quais se debruçam nossas pesquisas – recepção, mídia e mediações; cinema, audiovisual e educação; letramento e aprendizagens – e dividimos os temas por interesse entre as 18 autoras e um autor que se dedicaram a analisar e discutir sob outro ponto de vista suas próprias pesquisas e as pesquisas de colegas, numa perspectiva de metapesquisa que pudesse ajudar a compreender a trajetória do grupo. Constatamos que a atualização permanente do Grupem no campo da mídia-educação abriu caminho para a adoção de novas perspectivas teórico-metodológicas pelas quais realizamos estudos que, em muitos momentos, ofereceram contribuições inovadoras.

O primeiro capítulo do livro – *Percurso teórico-metodológico do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia* – traz um panorama da atualização das referências que embasaram/embasam as pesquisas realizadas no grupo. O capítulo é assinado por Rosália Duarte e por Rita Migliora, que integra o Grupem desde sua fundação, em 2002. Partindo dos conceitos basilares para os estudos sobre as relações de “espectadores/ouvintes/leitores/usuários [...] com os conteúdos e as linguagens das mídias” no Brasil e na América Latina, as autoras contam a história do Grupem e de seus remodelamentos teórico-metodológicos face às mudanças que as mídias apresentaram neste século e às novas demandas impostas ao campo de estudos em mídia-educação. As perguntas elaboradas nas pesquisas iniciais do grupo – “1) O que a mídia faz com as pessoas? 2) O que as pessoas fazem com as mídias? 3) Como usar as mídias na educação?” – foram sendo

remodeladas, conforme a empiria e a perspectiva teórico-metodológica solicitavam, a fim de “produzir evidências científicas e contribuir para uma compreensão mais ampla dos fenômenos que estudamos.”

No segundo capítulo, Ana Luiza Honorato, Andréa Garcez, Jacqueline Sobral e Elise de Moraes apresentam *O olhar do Grupem para a relação das crianças com as mídias*. O texto assinala “a importância de discussões e teorizações que consideram as transformações da consolidação da infância como uma construção social”, partindo da descrição analítica das pesquisas do grupo que tratam das relações de crianças com as mídias na cultura contemporânea. As autoras partem de duas nuvens de palavras construídas com base nos resumos e nas palavras-chaves de 15 pesquisas do Grupem sobre o tema, cujos termos em destaque foram: “crianças”, “televisão” e “mediação”. As duas últimas palavras definem o foco das pesquisas iniciais e atuais do grupo, respectivamente, demonstrando a necessidade de deixar de tomar o meio como objeto de estudo, passando a problematizar “as tensões entre os diferentes produtores de bens e valores culturais e a luta simbólica entre os diferentes agentes de socialização que fazem parte do dia a dia das crianças.” Essa maturação de perspectiva se materializou no protagonismo que as crianças assumem nas pesquisas descritas neste capítulo.

O terceiro capítulo traz *Relatos sobre pesquisas em mídia-educação: percursos teórico-metodológicos e construção coletiva*. Joana Milliet, Marcus Tavares e Simone Monteiro realizaram rodas de conversa com pesquisadores(as) – atuantes e já desligados(as) – do Grupem. Como nenhuma conversa no Grupem é apenas uma simples conversa, os(as) entrevistados(as) trouxeram memórias de como se deu a construção de suas pesquisas, o que permitiu ir além da trajetória teórico-metodológica do grupo, que pode ser identificada no texto. Os relatos das conversas dão acesso a bastidores das pesquisas, ressaltando momentos de colaboração e de escuta, leituras, críticas,

apoios, enfim, experiências singulares que “reafirmaram para nós a importância do grupo de pesquisa e de seus modos de funcionamento para os pesquisadores que, de fato, encontravam ali um espaço para trocas e realização colaborativa.”

Cinema, audiovisual e educação é um tema de pesquisa sempre revisitado nos estudos do Grupem. A publicação do livro “Cinema e Educação” (Belo Horizonte, editora Autêntica), por Rosália, em 2002, trouxe para o grupo vários pesquisadores com interesse no assunto, que contribuíram para seu aprofundamento. Para comemorar os 20 anos deste pequeno-grande livro, Mirna Juliana Santos Fonseca e Raquel Pacheco escreveram o capítulo “*Cinema e Educação*”: *um farol para navegantes*, no qual comparam a obra a um farol que “orienta pesquisadores e professores (e demais interessados no assunto) a encontrar o lugar de onde pretendem olhar as relações entre cinema e educação”. Partindo do diálogo que as próprias autoras estabeleceram com a obra para construção de suas pesquisas e de outros doze estudos do Grupem, argumentam que as luzes lançadas pelo “singelo livrinho” (como a ele se referia Inês Teixeira, mestra e parceira de pesquisas e práticas com cinema na educação) auxiliam pesquisadores e professores na navegação pelo campo, em direção a novos diálogos.

Em *Experiência estética, cineclubismo e perspectiva histórica*, Andrea Vicente Toledo Abreu, Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves e Vanusa Maria de Melo contextualizam historicamente o cinema educativo brasileiro com base na análise de oito estudos realizados pelo Grupem. Elas abordam: a experiência estética proporcionada pelas ações cineclubistas em contextos educativos; a importância do Instituto Nacional de Cinema Educativo na gênese da cinematografia educativa brasileira; a proeminência da ação católica nas atividades que vieram a fundar o campo de cinema e educação; e as políticas nacionais voltadas ao cinema/audiovisual no século XXI. Este é um texto em que cada parte refere e complementa as demais, como um mosaico

composto por “vasto material de reflexão” que pode “subsidiar propostas de práticas pedagógicas envolvendo cinema, estimular a criação de cineclubes e orientar a formulação de novas questões de pesquisa.”

No capítulo seguinte, Patrícia Teixeira de Sá, Carla Silva Machado e Elizabeth Caldas discutem *A experiência inevitável do audiovisual* em nossa sociedade e propõem uma reflexão intencional sobre esse tema na escola. Para fomentar esse debate, o texto evidencia “questões e reflexões de pesquisa e docência em torno da experiência audiovisual na interface com a escola e em suas dimensões: estética, política e cognitiva.” Passando pela produção da memória contemporânea fortemente ancorada nas mídias e no audiovisual, as autoras trazem o entendimento de como “nossa participação, nosso olhar, nossos sentidos” interferem nessa relação, o que exige a presença dessa discussão nos processos de ensino-aprendizagem viabilizados pela escola.

As pesquisas do Grupem que incorporam novos temas e referenciais teóricos são relatadas no texto *Estudos sobre educação, mídias e psicologia no Grupem*, escrito por Kelly Maia Cordeiro, Érica Costa Vliese Zichtl Campos e Margareth de Oliveira Olegário. Tomando como ponto de partida uma linha do tempo de 2017-2023, as autoras apresentam oito estudos cujo referencial teórico-metodológico se ancora na teoria histórico-cultural de Vygotsky para tratar de questões relacionadas mais especificamente à aprendizagem escolar. Trata-se de pesquisas que analisam desenvolvimento cognitivo, qualidade motivacional, aprendizagem entre pares, habilidades sociocognitivas, motivação para aprender, desenvolvimento da capacidade de comunicação e estratégias de aprendizagem acadêmica.

Durante a escrita deste texto de apresentação, percebemos que nem todas as pesquisas realizadas no âmbito do Grupem foram contempladas nesta obra. É importante mencioná-las, pois, ainda que não tenham sido submetidas às meta-análises por não ser possível incluí-las adequadamente nos eixos temáticos definidos por

cada subgrupo, elas compuseram também o percurso do grupo e contribuíram significativamente para seu legado⁵. São elas:

- Elionaldo Fernandes Julião: “Análise da Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Estado do Rio de Janeiro”, 2003 – mestrado;
- Rita Laura Avelino Cavalcanti: “A escola rural e seu professor no campo das vertentes”, 2003 – doutorado;
- Marilene da Silva: “Autonomia no espaço de educação online na perspectiva interacional”, 2009 – mestrado;
- Carlos Alberto Machado: “Processos sócio-educativos dos animencontros: a relação de grupos juvenis com a cultura midiática japonesa”, 2009 – doutorado;
- Cintia Nascimento Oliveira Conceição: “O que os professores acham que aprendem com a televisão”, 2010 – mestrado;
- Ilana Elea Santiago: “A escrita de nativos digitais”, 2010 – doutorado;
- José Roberto Alves da Silva: “Campusnet Amazônia: saberes e práticas docentes no curso de matemática a distância da UEPA”, 2010 – doutorado;
- Zenaide Mariano Ribeiro: “Somos grandes: produção cultural de jovens na Cidade de Deus”, 2014 – mestrado;
- Ricardo Valadão Siqueira Matos: “Estudantes equipados: as representações sociais da escola pública em audiovisuais postados no YouTube”, 2016 – doutorado;
- Jéssica Castro Nogueira: “Sites de OBAID: o que incomoda as crianças na internet”, 2016 – coorientação de mestrado;

5 Todas as teses e dissertações desenvolvidas pelos(as) pesquisadores(as) do Grupem podem ser acessadas no site da biblioteca da PUC-Rio, disponível em: <https://www.dbd.puc-rio.br/>.

- Joana Sobral Milliet: “Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19”, 2022 – doutorado.

Os temas escolhidos nas reuniões para construção do livro e a elaboração de cada capítulo de forma livre pelas autoras deu o tom desta obra, cuja única diretiva era revisitar os referenciais teórico-metodológicos utilizados e os resultados das pesquisas produzidas pelo grupo nestes 20 anos.

Um grupo de pesquisa vai muito além de um registro no diretório do CNPq ou no Currículo Lattes. Esses instrumentos de que dispomos para organizar informações de nossas pesquisas, participantes, orientações, agências de fomento, entre outras, quantificam os investimentos dos seus pesquisadores, ao se ocuparem de determinado tema de estudo por certo tempo. São anos de vida em pesquisas individuais e institucionais, na divulgação destas e na retomada de discussões de temas presentes nas áreas de estudo em que o grupo se insere e transita. Por se tratarem de espaços para registros, não cabem nesses repositórios todo o percurso vivido por quem realizou as pesquisas, debates sobre desenhos metodológicos e embates na construção das análises. Um livro também não é capaz de dar conta de todas as memórias e da vontade de compartilhar o que aprendemos e ensinamos em nossas pesquisas. Este livro é apenas um recorte de nossa história, construída por cada pesquisa realizada nesse período aqui celebrado. Agradecemos a todos os nossos pesquisadores, citados ou não nesta obra, pela presença em nossas atividades e pela torcida constante. Agradecemos, também, às autoras e ao autor que nos permitiram contar, mais uma vez, com sua presença e seu trabalho nas ações do grupo.

Esse movimento que o Grupem faz na comemoração de nossos 20 anos só foi possível com a disponibilidade do(as) autor(as) e o apoio de instituições a que estamos vinculados(as), como o Departamento de Educação da PUC-Rio e as agências de fomento que apoia-

ram/apoiam nossas pesquisas, como CNPq, Capes e Faperj, além de outras universidades e grupos de pesquisas parceiros com os quais desenvolvemos pesquisas e organizamos eventos para fomentar o diálogo sobre a pesquisa em educação e mídia.

Por fim, percebemos este livro como um exercício de reflexão sobre nossa capacidade coletiva de, mesmo em tempos difíceis, olhar para nossa história e construir potências e resistências a partir dela. Foi assim que o Grupem começou essa história, sempre olhando para o que já havia sido estudado em relação ao que então se propunha a investigar, recorrendo a lentes construídas pela história, pela cultura e pelos referenciais de outras pesquisas para decidir quais perspectivas abraçar. Esse sempre nos pareceu ser o melhor caminho. Por isso, nada mais coerente para nós do que olhar para nossos rastros e restos e nos reconhecermos como pesquisadores(as), como grupo de pesquisa, como Grupem.

Rio de Janeiro, agosto de 2022 (à
espera das eleições presidenciais),

Rosália Duarte

Mirna Juliana



1

Rosália Duarte

Rita Migliora

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E MÍDIA

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95347.1

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem) foi gestado nos primeiros anos do século XXI, no interior do Grupo de Pesquisa Jovens em Rede, coordenado pela professora Maria Aparecida Campos Mamede Neves, que naquele momento estudava relações de jovens com jornais impressos, com foco na aprendizagem. Quando iniciamos nossas pesquisas, em 2002, o campo de pesquisa em educação e mídia estava ainda em construção no Brasil, mas havia uma longa e sólida tradição de pesquisas sobre mídias em educação nos diferentes contextos acadêmicos, estando mais fortemente estabelecidos os estudos de tecnologias educacionais, que tinham como principal objeto o uso de tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas escolares e na educação a distância.

A pesquisa sobre as relações de aprendizagem que diferentes espectadores/ouvintes/leitores/usuários estabelecem com os conteúdos e as linguagens das mídias estava sendo construída no país e na América Latina, ancorada na redefinição e revisão de importantes conceitos da filosofia e da comunicação, tais como: dispositivo pedagógico (FISCHER, 2002b), endereçamento (ELLSWORTH, 2001), mediação (MARTÍN-BARBERO, 2001, 2002, 2003; OROZCO GÓMEZ, 1991, 2001), recepção (ESCOSTEGUY, 2004; FUENZALIDA, 2002; JACKS; MENEZES; PIEDRAS, 2008; SILVERSTONE, 1994, 2002), midiatização (HJAVARD, 2008; MATTOS; JANOTTI JUNIOR; JACKS, 2012), mídia-educação (BELLONI, 1991, 2001; BELLONI; BEVORT, 2009), entre outros.

De um modo geral, as perguntas de base das pesquisas sobre esse tema na área de educação eram desenvolvidas em três grandes perspectivas: 1) O que a mídia faz com as pessoas? 2) O que as pessoas fazem com as mídias? 3) Como usar as mídias na educação? Cada uma dessas perspectivas ensinava diferentes conjuntos de conceitos,

construídos a partir de distintos referenciais teóricos e, por identificação, optamos por adotar os estudos latino-americanos de cultura e poder (cujos principais expoentes, naquele momento, eram Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez, Néstor García Canclini e Nilda Jacks).

Partíamos do pressuposto de que do “do lado de cá” do texto, do áudio e da tela há sempre um sujeito que interage, pensa e aprende, e que, por mais oprimido e assujeitado que possa estar, sempre tem a possibilidade de estabelecer algum diálogo com o enunciado que lhe é dirigido. Como afirma Mikhail Bakhtin (2006), se acreditamos que a base da comunicação humana é a dialogia, é preciso supor a permanente elaboração de uma resposta a qualquer forma de enunciado no universo responsivo da mente humana. Ainda que essa resposta não se expresse em gestos ou palavras, ela está lá, porque seres humanos não são recipientes vazios nos quais o discurso do Outro pode simplesmente ser depositado. Acreditamos que por mais vulnerável que possa ser o sujeito a quem se endereça um discurso midiático, por mais conhecimento que o emissor possa ter daquele a quem dirige seu discurso e por mais sofisticadas que sejam as estratégias empreendidas para controlar a recepção da mensagem, o receptor (agora também usuário das mídias) tem sempre possibilidades de resistir às técnicas e tecnologias empregadas para torná-lo cativo e passivo.

Obviamente, não estávamos sozinhas nessa “crença” (ciência é também questão de adesão a argumentos teóricos, assentados em evidências empíricas). Acorávamos nossos pressupostos no conceito de “brecha”, cunhado por Martín-Barbero (2003), que pressupõe a existência de espaços de produção de sentidos “alternativos” à estrutura de significados tecida nos discursos hegemônicos, mesmo entre grupos mais vulneráveis a estratégias de manipulação e mesmo em contextos históricos de coerção político-ideológica (como durante as ditaduras latino-americanas, por exemplo). Adotamos como parâmetro analítico das relações dos receptores com os textos midiáticos os argumentos de Mikhail Bakhtin (2006) acerca da precedência da dialogia

sobre o discurso monológico na comunicação humana, corroborados por Roger Silverstone (2004), que pressupõe diferentes “texturas de experiência” na relação dos receptores com as mídias, dependendo dos contextos políticos, econômicos e culturais em que o contato entre uns e outras seja estabelecido. Estabelecemos permanente interlocução com o percurso analítico adotado por Rosa Maria Bueno Fischer (2002a, 2002b, 2006a, 2006b) na análise dos dispositivos pedagógicos das mídias e com a perspectiva proposta por Herbert Marcuse (1997) para pensar o lugar do sujeito nos processos culturais e a capacidade deste de participar dos processos estruturantes de seu próprio pensamento, ainda que submetido a condições de opressão.

Atualizando e historicizando os conceitos de recepção e de mediação, à luz dos estudos desenvolvidos na América Latina por Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco Gómez, Valerio Fuenzalida, Nilda Jacks, Maria Immacolata Lopes, Ana Carolina Escosteguy e Rosa Fischer, quisemos identificar, descrever e compreender as condições, os limites, as possibilidades e as características do diálogo construído pelos espectadores/receptores/usuários com os conteúdos das mídias com as quais se relacionam. Assumimos como ponto de partida a assimetria das posições ocupadas pelos produtores e receptores de mídias, levando em conta o poder dos conglomerados de produção midiática, comprometidos com a preservação das hierarquias sociais e com a manutenção do *status* político-econômico das classes dominantes. Admitimos, portanto, que a chamada “grande mídia” serve ao poder estabelecido, qualquer que seja ele; mas constatamos, nos dados empíricos que produzimos e nos diferentes pontos de chegada de nossas pesquisas, a capacidade de diálogo, de análise crítica e diferentes níveis de autonomia intelectual e política entre os que figuram como “receptores e/ou usuários” do jogo comunicacional.

Como será apresentado nos diferentes capítulos que compõem este livro, as pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupem, ao

longo de 20 anos, com crianças, adolescentes, jovens, professores e famílias, em distintos contextos sociais e a partir de diferentes modos de interação, produziram evidências consistentes de que usuários de mídias não são meros repositórios de conteúdos midiáticos, cujas mentes são moldadas como plastilina para simplesmente reproduzir os discursos que lhe são endereçados. Constataram, contudo, evidentes limitações impostas à capacidade de recepção crítica do receptor/ usuário de mídias pelo desconhecimento da prevalência do interesse econômico na produção midiática e pela falta de proficiência na gramática das linguagens que estruturam o discurso midiático, mesmo entre os que produzem seus próprios conteúdos. Essa constatação nos levou ao campo de estudos e práticas em mídia-educação e à educomunicação, que advogam a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas a educar para as mídias.

Os estudos desenvolvidos por Pier Cesare Rivoltella (2001a, 2001b, 2005), na Itália, por Ismar Soares (2000a, 2000b), no Brasil, e por Sonia Livingstone (2004; LIVINGSTONE, 2011; SONCK *et al.*, 2011), na Inglaterra, nos deram base para formular questões relacionadas ao alcance, aos limites e às possibilidades de ensinar usuários de mídias a fazer uso delas de forma mais crítica e criativa e a se proteger de possíveis riscos e estratégias de manipulação política. Assim, algumas de nossas pesquisas passaram a investigar processos de aquisição de letramentos midiáticos e projetos e práticas em mídia-educação. Os resultados que obtivemos exigiram a incorporação de novos referenciais teóricos voltados à análise das aprendizagens que resultam das relações com as mídias.

Mais recentemente, incorporamos pressupostos e conceitos da teoria histórico-cultural da cognição (COLE; ENGSTRÖM, 1993; VALSINER, 2012; VYGOTSKY, 2009; VIGOTSKY *et al.*, 2016) e da teoria da autodeterminação motivacional (DECI; RYAN, 1980, 2008; BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010), entre outros referenciais

do campo da psicologia educacional a estudos, relatados em outro capítulo deste livro, sobre tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem escolares.

2 CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE PESQUISA E DE DESENHOS METODOLÓGICOS

Com base nos pressupostos mencionados, o grupo passou a desenvolver pesquisas institucionais em torno das quais foram sendo articuladas as pesquisas individuais de graduandos, mestrandos e doutorandos. Nosso paradigma epistemológico, de matriz pós-positivista, admite a possibilidade de conhecer as experiências humanas, mesmo em seus aspectos mais subjetivos, como os que dizem respeito à aprendizagem, à atribuição de sentidos, à construção do pensamento e às representações sociais. Admite, ainda, que a realidade a ser conhecida tem existência material fora da mente de quem a investiga, ou seja, que o real não é mera construção resultante da projeção do pensamento teórico sobre os objetos investigados. Assume, no entanto, que objetos de pesquisa não estão “disponíveis”, mas, ao contrário, são construídos a partir de enquadramentos teórico-conceituais resultantes da tradição de estudos empreendidos em torno do tema. Assim, a construção do objeto implica conhecimento prévio da literatura de referência, precisão conceitual e definição de contornos a partir do que já se sabe sobre o tema, da formulação de novas perguntas e/ou da adoção de novos ângulos a partir do qual o problema será visto. Cada nova pesquisa proposta no grupo implica a definição e apresentação, aos demais integrantes, do problema/objeto a ser investigado, juntamente com a justificativa de sua relevância e pertinência para os estudos em educação e mídia.

Realizamos, principalmente, estudos empíricos, mas sabemos que os dados não estão disponíveis no campo empírico, aguardando para serem coletados, independente das opções, crenças e ações do pesquisador. Em Ciências Humanas, dados empíricos são produzidos a partir de tecnologias de pesquisa previamente definidas e condizentes com o objeto e com os objetivos. A qualidade, confiabilidade e veracidade dos resultados estão diretamente relacionadas à coesão e à coerência entre o objeto de pesquisa e os procedimentos adotados com vistas à produção dos dados. Além de apresentar e justificar teoricamente seu objeto/problema de pesquisa, cada um dos integrantes do grupo também apresenta aos demais, detalhadamente, sua metodologia de pesquisa e os procedimentos adotados na investigação.

No decorrer da pesquisa de campo, os dados produzidos vão sendo compartilhados com a equipe (assegurando o anonimato das fontes) e são discutidos coletivamente, assim como os procedimentos de análise e os resultados, em um processo de avaliação de confiabilidade por pares semelhante ao que se convencionou chamar de *inter-rater reliability* (ARMSTRONG *et al.*, 1997). Essa prática, adotada desde a fundação do Grupem, amplia a qualidade das pesquisas desenvolvidas no grupo, contribui significativamente para a formação dos/das pesquisadores/as, favorece a coesão da equipe e fortalece a aquisição e operacionalização de conceitos, condição necessária ao desenvolvimento do pensamento científico.

A partir desses parâmetros, são definidos os objetos de estudo, interligando as pesquisas do grupo, em interlocução com outras na construção do campo de pesquisa em educação e mídia. Ao longo da existência do Grupem, nossas questões de pesquisa dizem respeito: às relações de crianças, adolescentes e jovens com o cinema, com o rádio, com a televisão e culturas e valores neles veiculados; a como os usuários das mídias percebem e analisam os discursos midiáticos; ao tipo de diálogo que estabelecem com o que

veem, leem e ouvem; ao que aprendem e a como aprendem nessa relação; ao que ensinam e a como ensinam sobre mídias e/ou com mídias; a como incorporam as mídias às suas casas e às suas vidas cotidianas; ao que pensam sobre o que veem, leem e ouvem nas mídias; aos sentidos que atribuem aos conteúdos. Nossas perguntas se referem também a processos cognitivos, motivações e aprendizagem por pares, mediados pelas mídias. Cada conjunto de perguntas que norteia um estudo leva a mais perguntas, que vão sendo retomadas, redirecionadas e modificadas nos estudos seguintes, configurando os nós de uma rede de pesquisas que se inter-relacionam.

3 VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A íntima e necessária relação objeto/método exige a adoção de diferentes desenhos e procedimentos de pesquisa em acordo com os objetivos da investigação. Nossos primeiros estudos sobre uso de mídias digitais articulavam levantamentos em larga escala de modos e de habilidades de uso em universos populacionais mais amplos, e estudos qualitativos em pequena escala sobre as mesmas práticas. Assim, a pesquisa sobre o que as crianças pensam a respeito do que assistem na televisão foi realizada em 2004, com cerca de 900 crianças. Inspirada em pesquisa transnacional, coordenada na América Latina por Tatiana Merlo-Flores (1998), a metodologia previa a exibição na televisão de um pequeno anúncio, protagonizado por uma criança, que convidava outras crianças a escreverem uma carta ou fazerem um desenho e enviar aos pesquisadores (para um caixa postal física). Os materiais foram classificados em eixos temáticos e cada conjunto foi submetido à análise de conteúdo em subgrupos. As análises realizadas por cada subgrupo foram apresentadas aos demais integrantes da equipe, com a consultoria de Pier Cesare Rivoltella (DUARTE, 2008; MIGLIORA, 2007).

Entretanto, como normalmente acontece no campo científico, essa pesquisa trouxe novas perguntas: quem eram aquelas crianças? Qual o nível socioeconômico delas? A que bens culturais elas têm acesso e como? Onde moravam e estudavam? Existiriam correlações entre as opiniões que elas emitem sobre a televisão e o acesso delas a bens culturais diversificados? Que papel a escola e a família estariam desempenhando na relação que essas crianças estabelecem com os conteúdos da tevê? Existiria relação entre o consumo cultural delas e tempo despendido vendo televisão? Seria possível apontar fatores que interferem na relação dessas crianças com o conteúdo televisivo? Que fatores seriam esses?

Nesse contexto, a primeira pesquisa quantitativa do Grupem ganhou corpo, e a partir das crianças que enviaram respostas para a pesquisa “O que as crianças pensam da tevê?” construiu-se um questionário autoadministrável, respondido por 718 crianças, com idades entre 8 e 12 anos, estudantes de oito escolas públicas e três particulares dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Foram feitas análises de fatores e análises bivariadas sobre o consumo cultural dessas crianças, o tempo dedicado por elas à tevê, modos de interação com o veículo e níveis e formas de atuação da escola e da família como fatores intervenientes dessa relação, bem como uma análise descritiva do perfil dos alunos. Foram objeto destas: o impacto da televisão na vida das crianças, correlacionado ao tempo dedicado à prática de ver tevê e às atividades que as crianças deixam de fazer em função disso; o padrão de consumo cultural das crianças; o diálogo familiar; *expertise* ou telefilia relacionada ao conhecimento que as crianças têm sobre a televisão; relação escola/televisão e família/televisão. Essa pesquisa consolidou no grupo os conceitos de fontes de mediação, proposto por Orozco Gómez (2001) de espectador ativo, na concepção defendida por Silverstone (2002). Por outro lado, revelou as dificuldades de implementação de uma pesquisa quantitativa a partir de uma base de dados própria, tanto dificuldades de ordem econômica e operacional, quanto

de uma mudança de olhar em relação às perguntas de pesquisa. Saber que objeto e metodologia estão intrinsecamente ligados não diminuiu o desafio que foi operacionalizar cada conceito no questionário, com formulação de questões para tornar esses conceitos inteligíveis, criar a base de dados e compreender se as análises eram estatisticamente confiáveis. Todas essas etapas foram um importante exercício e contribuíram com o amadurecimento do grupo de pesquisa.

A partir dessa pesquisa, foram sendo desenvolvidas outras, de base qualitativa e em menor escala, com diferentes crianças, em distintos contextos sociais (FISCHBERG, 2007; GARCEZ, 2010; SACRAMENTO, 2008; SANTOS, 2007; entre outras).

Em 2009, o interesse por analisar modos e habilidades de uso de mídias por estudantes exigiu também a adoção de método quantitativo, considerando-se a dimensão do universo populacional envolvido e a ausência no Brasil, até aquele momento, de levantamentos dessa natureza. Assim, junto com outros dois grupos de pesquisa – Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/PUC-Rio) e Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências em Espaços Não Formais (GECENF), do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) – o Grupem realizou um estudo que tinha como objetivos: identificar modos de uso de mídias pelos estudantes e seus professores e as habilidades desenvolvidas face aos diferentes contextos de uso; perceber correlações entre habilidades no uso de mídias digitais e motivação para os estudos entre os estudantes; investigar fatores escolares ligados à promoção de motivação dos alunos para o aprendizado e a correlação destes com a probabilidade de desfechos educacionais favoráveis à continuidade dos estudos. A realização desse estudo envolveu a construção de um questionário sobre usos de mídias e habilidades de uso que foi aplicado presencialmente junto a 3.705 alunos do 9º ano do ensino fundamental, 127 professores e 39 diretores, em uma amostra estratificada e representativa de 39 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Coube ao Grupem analisar os modos de uso e habilidades no computador e na internet, buscando identificar e descrever como, quando, para quê e com que frequência os estudantes usavam mídias digitais, especialmente a internet em contexto escolar e no seu tempo livre e analisar as habilidades desenvolvidas por esses jovens a partir dos usos (DUARTE *et al.*, 2013; MIGLIORA, 2013). Para criar um instrumento de pesquisa que permitisse mapear e comparar usos de mídias e avaliar habilidades, buscamos interlocução com pesquisadoras associadas ao Projeto Transnacional EU Kids Online⁶, coordenado por Sonia Livingstone (*London School of Economics*), que produzia e comparava dados sobre riscos e oportunidades no uso de internet vivenciados por jovens de 9 a 18 anos, de 25 países da Europa. Isso nos aproximou de Cristina Ponte (Universidade Nova de Lisboa), coordenadora do Projeto em Portugal, do Cetic.br⁷, que se associou ao projeto para produzir dados do Brasil (*TIC Kids Online Brasil*) e da *European Communication Research and Education Association*, espaço profícuo e interessante de encontro de pesquisadores de diferentes países do mundo.

Essa pesquisa nos deu uma visão mais ampla e abrangente das relações entre usuários e mídias e também serviu para levantar questões relacionadas à mídia-educação e ao letramento midiático. Nossa inserção nesse campo de estudos começou com pesquisas teve um percurso metodológico semelhante ao percurso anterior: iniciamos com pesquisas qualitativas (CONCEIÇÃO, 2010; CUNHA, 2006; LABRUNIE, 2004; LEITE, 2005; PAPELBAUM, 2005, entre outros), que trouxeram para o grupo olhares de “mergulhador” sobre o papel da escola na educação para a mídia e nos permitiram compor instrumentos para olhar o problema de forma mais ampla. Decidimos ampliar o campo empírico e empreendemos uma investigação junto a gestores/as de

6 Relatórios disponíveis em: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>.

7 Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (<https://cetic.br/pt/>).

todas as escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, em parceria com o Instituto Desiderata e com a Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação (DUARTE *et al.*, 2016; DUARTE; MILLIET; MIGLIORA, 2019; TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016, SÁ; FONSECA; MACHADO, 2020).

Obtivemos respostas de 924 escolas. O uso do questionário nesta pesquisa permitiu construir uma visão de conjunto das escolas da rede e produzir um inventário, relativamente expressivo, das práticas de mídia-educação existentes nessas escolas, que foi utilizado como parâmetro analítico da inserção da política de mídia-educação da SME/RJ junto aos professores. Com as respostas dos/as gestores/as sobre os projetos e práticas mídia-educativos implementados nas escolas foi possível inferir, também, a familiaridade ou estranheza com relação ao tema por parte dos/as gestores/as, o que também foi tomado como indicador importante da capilaridade dessa política nas unidades escolares da rede.

Entretanto, como era esperado, o uso de questionário também gerou dados imprecisos, em muitos casos. Muitas das escolas que haviam obtido escores altos nos índices de frequência e de diversidade de projetos e de práticas mídia-educativos (denominado índice Midiaedu), gerados a partir dos dados do questionário, não tinham de fato projetos desse tipo e não os haviam tido em momentos anteriores ao da realização da pesquisa, o que foi constatado nas observações e entrevistas *in loco*. Vemos esses casos como indício da pouca familiaridade do/a gestor/a com o termo utilizado no questionário (tivemos o cuidado de incluir uma definição do conceito de mídia-educação, mas certamente não foi suficiente para evitar incompreensões) e, também, como um possível efeito da tensão provocada pela necessidade de responder a um questionário encaminhado à escola pela gestão central do sistema educativo. Se, de um lado, a parceria entre pesquisador e secretaria de educação traz muitos benefícios à pesquisa e à gestão

educacional, pois facilita a produção de dados abrangentes, atende à demanda por informações necessárias à administração do sistema e oferece subsídios à formulação e avaliação de políticas, por outro lado, envolve o risco de provocar algum “falseamento” das respostas, pelo compreensível temor, por parte dos respondentes, em relação à avaliação de suas ações. Cabe assinalar que nenhuma escolha metodológica é por si mesma a mais adequada ou está isenta de falhas, o que assegura sua correção e a confiabilidade dos dados produzidos é a coesão objeto/método.

A opção pela pesquisa quantitativa se impôs também aos estudos que tomaram como objeto a motivação para aprender com uso de TIC, no ensino superior (BARROS, 2018) e no ensino remoto emergencial (SILVEIRA, 2021), em diálogo com referenciais teórico-metodológicos que implicavam análises psicométricas. A qualidade dos dados e dos resultados dessas pesquisas indicaram as vantagens epistemológicas de adaptar e validar no contexto de pesquisa instrumentos testados e validados em outros contextos, que integrem uma sólida tradição de estudos em torno de um mesmo objeto, como é o caso dos estudos de motivação que tem como base a teoria da autodeterminação.

Como José Saramago declarou a João Jardim e Walter Carvalho, no documentário *Janela da Alma*, conhecer exige “dar a roda toda”, isto é, observar um mesmo objeto por diferentes ângulos. Isso é o que é possibilitado a um/a pesquisador/a iniciante quando ele se insere em um grupo de pesquisa e/ou se vincula a um campo de pesquisa consolidado.

O Grupo de Pesquisa Educação e Mídia adota esse procedimento. Coletiva e colaborativamente, vamos definindo temas a serem investigados a partir de “metapontos de vista” (MORIN, 2002, p. 113) que, embora não nos isentem de nossa condição “local-temporal-cultural singular” (MORIN, 2002, p. 113), permitem-nos produzir evidências científicas e contribuir para uma compreensão mais ampla dos fenômenos que estudamos.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, David *et al.* The place of inter-rater reliability of qualitative research: an empirical study. **Sociology**, v. 31, n. 3, p. 597-606, 1997.

BARROS, Barbara Regina Gonçalves da Silva. **Um estudo sobre o clima universitário e o perfil motivacional dos estudantes de licenciatura do Campus Pantanal/UFMS**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 36-46, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COLE, Michael; ENGSTRÖM, Yrjo. A cultural-historical approach to distributed cognition. *In*: SALOMON, Gavriel (ed.). **Distributed cognition: psychological and educational considerations**. New York: Cambridge University Press, 1993.

CONCEIÇÃO, Cíntia Nascimento de Oliveira. **O que os professores acham que aprendem com a televisão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CUNHA, Livia Klein. **Concepções e práticas midiáticas de professores de salas de leitura da rede pública de ensino no município do Rio de Janeiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DECI, Edward L.; RYAN, Ryan M. Self-determination theory: when mind mediates behavior. **The Journal of Mind and Behavior**, v. 1, n. 1, 1980.

DECI, Edward L.; RYAN, Ryan M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DUARTE, Rosália. (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Rosália *et al.* Computer skills and digital media uses among young students in Rio de Janeiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 1-33, 2013.

DUARTE, Rosália *et al.* **Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar**. Parceria entre a Gerência de Educação e Mídia da SME-RJ e o Instituto Desiderata. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/2016/12/22/projetos-de-midia-educacao-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-do-rio-de-janeiro-e-aprendizagem-escolar/>. Acesso em: 12 out. 2017.

DUARTE, Rosália M.; MILLIET, Joana Sobral; MIGLIORA, Rita Rezende Vieira Peixoto. Media education projects and practices in Rio de Janeiro's municipal government public schools. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e202710-19, 2019.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema: uma coisa de educação também. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Notas para um estado da arte sobre os estudos brasileiros de recepção nos anos 90. *In*: MACHADO J.; LEMOS, A.; SÁ, S. (ed.). **Mídia.Br**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

FISCHBERG, Josy. **Criança e jornalismo**: um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FISCHER, Rosa M^a. Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

FISCHER, Rosa M^a. Bueno. O dentro e o fora da recepção: por uma análise da heterogeneidade dos processos comunicacionais. *In*: FRANÇA, V. *et al.* (org.). **Livro do XI COMPÓS**: Estudos de Comunicação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003. p. 371-384.

FISCHER, Rosa M^a. Bueno. Uma análise foucaultiana da tv: das estratégias de subjectivação. *In*: PARASKEVA, J.; HYPOLITO, A.; GANDIN, L. A. G. (org.). **Currículo sem fronteiras**: por uma educação crítica e emancipatória. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006a. v. 1, p. 293-309.

FISCHER, Rosa M^a. Bueno. El ejercicio de ver: medios y educación. *In*: DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (org.). **Educar la mirada. Políticas y pedagógicas de la imagen**. Buenos Aires: Manantial; FLACSO; Fundación OSDE, 2006b. v. 1, p. 165-177.

FUENZALIDA, Valerio. **Televisión abierta y audiencia en America Latina**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

GARCEZ, Andrea Müller. **Animar, se divertir e aprender**: as relações de crianças com programas Especialmente Recomendados. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Definiciones en transición. *In*: MATO, D. (Coord.). **Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y Transformaciones Sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 57-67.

JACKS, Nilda; MENEZES, Daiane; PIEDRAS, Elisa. **Meios e audiências**: a emergência dos estudos de recepção no Brasil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

JANOTTI JUNIOR, Jeder; MATTOS, Maria Ângela; JACKS, Nilda (org.). **Mediação e midiaticização**. Salvador: EdUFBA, 2012.

HJAVARD, Stig. The mediatization of society. **Nordicom Review**, v. 29, n. 2, p. 102-131, 2008.

LABRUNIE, M^a. das Graças. **Máquinas didatizadas**: uso das tecnologias de comunicação e informação na escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, Camila Rodrigues. **O grupo nós na fita**: análise de uma prática midiática educativa realizada por jovens de comunidades de baixa renda. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LIVINGSTONE, Sonia. Review of television, childhood and the home: a history of the making of the child television audience in Britain. **Sociology**, v. 54, n. 2, 2003a.

LIVINGSTONE, Sonia. The changing nature and uses of media literacy. **Media@LSE Electronic Working Papers**, n. 4, 2003b.

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The Communication Review**, v. 7, p. 3-14, 2004.

LIVINGSTONE, Sonia. (ed.). **Media literacy**: ambitions, policies and measures. COST Action “Transforming Audiences, Transforming Societies” (IS0906). Media@LSE Department of Media and Communication, UK: London School of Economics, 2011.

MARCUSE, Herbert. A arte na sociedade unidimensional. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Os exercícios do ver**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MERLO-FLORES, Tatiana. Children and TV: a cross cultural study. TV como te quiero. **Coordinación latinoamericana**. Canadá, Chile, Sudafrica, Grécia, Argentina, Uruguai e Itália, 1998.

MIGLIORA, Rita Rezende Vieira Peixoto. **Crianças e televisão**: um estudo de audiência infantil e de fatores intervenientes. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MIGLIORA, Rita Rezende Vieira Peixoto. **Jovens da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro**: modos de uso e habilidades no computador e na Internet. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORAN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. La audiencia frente a la pantalla, una exploración del proceso de recepción televisiva. **Diálogos de la Comunicación**, v. 30, 1991,

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

PAPELBAUM, Daniela. **A internet como espaço de aprendizagem**: perfil e práticas de navegação de estudantes de cursos online. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media education**: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Carocci, 2001. v. 1.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; MARAZZI, C. **Le professioni della media education**. Roma: Carocci, 2001. v. 1.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Educare per i media**: strumenti e metodi per la formazione del media educator. Milano: ISU – Università Cattolica di Milano, 2005. v. 1.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **Mídia e construção do conhecimento histórico em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SÁ, Patrícia Teixeira de; FONSECA, Mirna Juliana Santos; MACHADO, Carla da Silva. Cultura da leitura e escrita em práticas mídia-educativas nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 14, p. 3830003, 2020.

SACRAMENTO, Winston de Carvalho Vieira. **A experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Fernando Rodrigo. **As artes de ver de uma comunidade de espectadores: a infância em cena**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVEIRA, M^a. Cristina de Oliveira. **Motivação para aprender de alunos do ensino médio do Rio de Janeiro durante a pandemia de covid-19**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVERSTONE, Roger. **Televisión y vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1994.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos. **Revista ECCOS**, v. 2, n. 2, p. 63-64, dez. 2000a.

SOARES, Ismar de. Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, ano VII, p. 12-24, set./dez. 2000.

SONCK, Nathalie *et al.* **Digital literacy and safety skills**: EU Kids Online. London, UK: London School of Economics & Political Science, 2011.

TAVARES, Marcus Tadeu de Souza; DUARTE, Rosália Maria; JORDÃO, Carolina. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, p. 323-349, 2016.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EdUSP, 2016.

YGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



2

Ana Luiza Honorato

Andréa Garcez

Jacqueline Sobral

Elise de Moraes

O OLHAR DO GRUPEM PARA A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS MÍDIAS

1 INTRODUÇÃO

A infância, tal como conhecemos hoje, é reconhecida como uma categoria recente, que se refere a uma etapa da vida humana construída a partir de importantes transformações de dimensão social, histórica, política e cultural. No processo de constituição da infância no mundo ocidental, rompe-se com uma visão de mundo “adultocêntrica”, em que se tinha o adulto como modelo único e se validava apenas o que era visto e sentido a partir de sua perspectiva. Ao longo da história, foi necessário desconstruir o paradigma tradicional da infância como uma categoria biológica e universal para o reconhecimento das crianças como sujeitos que produzem cultura e possuem capacidade para interpretar, reinterpretar e reconstruir sua própria realidade.

O percurso investigativo do Grupem, desde seus primeiros anos de atividade, assinala a importância de discussões e teorizações que consideram as transformações na consolidação da infância como uma construção social. Ao longo dos anos, pesquisadores de diferentes regiões do Brasil vincularam-se a este grupo e manifestaram interesse por estudar a relação das crianças com as mídias na cultura contemporânea, tornando esta uma temática relevante e recorrente no escopo investigativo do grupo.

Comusemos uma nuvem de palavras para apresentar um panorama imagético das principais pesquisas desenvolvidas pelo Grupem que tiveram como enfoque principal a temática “crianças e mídias”. A representação da nuvem englobou um conjunto de 15 pesquisas, publicadas no repositório da PUC-Rio, entre os anos 2007 e 2021.

Figura 1 – Nuvem de palavras dos resumos de pesquisas do Grupem



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os termos que compõem essa nuvem de palavras foram extraídos dos resumos de cada pesquisa, o que exigiu a construção de uma metodologia para definição de critérios de seleção e descarte de termos e caracteres. Assim, optamos pelo descarte de palavras que não possuíam valor semântico significativo (numerais, artigos, preposições, pronomes, etc.) e palavras com pouca recorrência (mantivemos apenas os termos com três ou mais recorrências). Decidimos, também, pela aglutinação de termos compostos (exemplo: “Educação Infantil” e “Rio de Janeiro”) ou equivalentes (“televisão” e “TV” – nesses casos, mantivemos os que apareciam com

maior recorrência). Esse recorte resultou em uma lista de 158 termos. As dimensões e disposição das palavras na representação da nuvem dão destaque aos termos que emergem com maior recorrência nas pesquisas, permitindo que se construam inferências sobre aspectos que, possivelmente, foram mais explorados nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do Grupem.

Fizemos uma segunda nuvem, utilizando apenas as palavras-chave dos 15 trabalhos mencionados:

Figura 2 – Nuvem das palavras-chave das pesquisas do Grupem



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Nessa segunda nuvem de palavras, o único agrupamento que fizemos foi o das palavras “televisão”, “TV” e “tevé”. Novamente os termos que mais se destacaram foram “crianças”, “televisão” e “mediação”. Mas as palavras “cinema”, “audiovisual”, e “internet” também aparecem com certo destaque, assim como “educação” e “mídia-educação”.

2 AS CRIANÇAS E AS MÍDIAS

As pesquisas a respeito da relação entre as crianças e a televisão marcam o início dos trabalhos voltados para as infâncias no Grupem. O fato também é evidenciado nas nuvens de palavras, nas quais os vocábulos com maior incidência são “crianças”, “televisão” e “mediação”, parte do processo de recepção desses conteúdos televisivos.

Entre 2004 e 2005, o grupo realizou a pesquisa “Crianças, televisão e valores: o que elas pensam sobre o que veem na tevê”. Em uma chamada televisiva, crianças de 8 a 12 anos foram convidadas, através de um clipe veiculado na TV Educativa, a enviar desenhos e textos que demonstrassem sua opinião sobre a televisão. A pesquisa culminou com a dissertação de Rita Migliora (2007), que fez a descrição social das 980 crianças que enviaram seus desenhos, e na publicação do livro “A televisão pelo olhar das crianças” (DUARTE, 2008). A partir dessa obra, as pesquisas *com* crianças tornaram-se mais frequentes no grupo, fortemente voltadas para os produtos audiovisuais, em especial no formato televisivo. Entre os anos de 2007 e 2013, por exemplo, 7 pesquisas debruçaram-se sobre essa temática.

Fernando Rodrigo da Silva (2007) realizou uma análise de cunho sócio-histórico de filmes com a temática da experiência social de crianças das classes populares na cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, fez oficinas de visualização desses produtos audiovisuais, buscando compreender como crianças, também de classes populares e morado-

ras do Rio de Janeiro, davam sentido a essas narrativas. Nessa mesma linha de pesquisa, Winston Sacramento (2008) procurou compreender as relações das crianças com os filmes, identificando e descrevendo o que elas viam, gostavam e como se relacionavam com as narrativas. Assim, o estudo analisou os atravessamentos e mediações presentes na relação das crianças com a televisão e sua relação com as experiências cinematográficas das crianças a partir de observações, oficinas e entrevistas, tanto individuais como coletivas.

Maria Inês Delorme (2008) avaliou as variáveis que contribuiriam para o entendimento dos modos de relação entre as crianças e as notícias televisivas, considerando suas preferências, os recortes que faziam sobre o que viam, suas experiências vividas e imaginadas e, ainda, as relações estabelecidas com suas famílias, com o entorno social e com a televisão.

O trabalho de Simone Monteiro de Araújo (2008) discute práticas mídia-educativas relacionadas às produções audiovisuais na escola, a partir da perspectiva de crianças e jovens. Também partindo do ponto de vista das crianças, Andrea Garcez (2010) trata da relação delas com os programas televisivos classificados como “especialmente recomendados para crianças e adolescentes”, entendendo como elas avaliavam, interpretavam e lidavam com os valores veiculados nesses programas.

Abrindo outras perspectivas que fogem da relação crianças-TV, Josy Fischberg (2007) e Adriana Ribeiro (2015) estudaram, respectivamente, a recepção do material jornalístico impresso voltado para o público infantil e a presença e a relevância da rádio no cotidiano das crianças. Josy analisou os modos de interação das crianças com a mídia impressa que, diferente da mídia audiovisual, é estática e geralmente constituída de textos corridos e algumas imagens. Adriana considerou o quanto e de que forma a escuta está presente nos espaços que as crianças frequentam.

3 MEDIAÇÃO FAMILIAR NA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS MÍDIAS

Na maioria desses estudos, a mediação, e mais especificamente a mediação familiar (MARTÍN-BARBERO, 2001, 2014), apresenta-se como um componente significativo nas interações que as crianças estabelecem com as TIC, contexto em que a onipresença das mídias também é uma realidade. Como ressalta Silverstone (2005, p. 12), os meios de comunicação tornaram-se uma “dimensão essencial de nossa experiência contemporânea”. Para o autor, a relação dos sujeitos com as mídias é dialética: se por um lado elas são determinantes de significados sociais, por outro, a ação criativa dos próprios indivíduos com tais dispositivos estabelece a influência que essas tecnologias terão em seu dia a dia.

De acordo com Martín-Barbero (2001) – um dos principais nomes da teoria latino-americana das mediações –, é preciso deslocar o foco das pesquisas que envolvem os meios de comunicação das tecnologias em si para as produções culturais desenvolvidas por intermédio das mídias, para o que ele chama de mediações culturais, que são produzidas a partir de usos, ressignificações e apropriações que a audiência faz de conteúdos midiáticos. Segundo o autor, existe uma interdependência dinâmica entre cultura e comunicação, a partir de processos simultâneos e codependentes que ocorrem no âmbito da mediação, em que os significados são deslocados constantemente entre produtores, produtos e receptores.

Ao analisar a recepção televisiva, Martín-Barbero definiu inicialmente três tipos de mediação: cotidianidade familiar, temporalidade social e competência cultural. O primeiro diz respeito aos espaços domésticos e as culturas locais; a temporalidade social corresponde às operações culturais que atravessam gerações ao longo do tempo e que

terminam se transformando em matrizes históricas. Já a competência cultural é a vivência que as pessoas vão acumulando ao longo da vida, com base nas experiências adquiridas em suas rotinas e no aprendizado obtido com a educação formal. Em 2002, o autor traçou um novo mapa das mediações, com dois eixos: um diacrônico, de longa duração, no qual há uma tensão entre as matrizes culturais e os formatos industriais; e outro sincrônico, que funciona simultaneamente, no qual as lógicas de produção e as competências de recepção se tensionam. É nesse momento que ele substitui o conceito de “mediações culturais da comunicação” pelo de “mediações comunicativas da cultura”, cedendo à comunicação o lugar de principal mediadora da cultura:

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o *pensamento único* que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo [...]. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 20).

Para os estudos que percebem a criança como um sujeito ativo que interage com as mídias, esse aporte teórico é uma importante lente de análise: a mediação tecnológica da comunicação é estrutural na sociedade contemporânea, enquanto a cotidianidade familiar é uma importante mediação nos processos de recepção dos conteúdos das TIC pelas crianças. O conceito de mediação parte do pressuposto de que o conhecimento do indivíduo sobre a realidade não é direto, mas sempre intermediado por um “estar na realidade” que parte de pontos de vista, de sua inserção histórico-cultural (BRAGA, 2012). As crianças, portanto, ao interagirem com os meios de comunicação, produzem significados com base em suas experiências cotidianas, subsidiados pelas mediações que as influenciam.

Quando o tema é a relação entre crianças e mídias, é comum a generalização ou o predomínio de pesquisas que enfatizam os efeitos

negativos dos conteúdos midiáticos, com base em teorias funcionalistas. Os estudos do Grupem, porém, partem do pressuposto de que tais leituras não abarcam a complexidade dos usos e das apropriações que as crianças fazem dessas mensagens e deixam de lado também a variedade do universo cultural familiar e escolar, importantes agentes de socialização da criança, assim como a própria mídia e a indústria cultural.

Em vez de olhar para as crianças somente como receptáculos e consumidoras de cultura, as pesquisas elaboradas pelo grupo problematizam as tensões entre os diferentes produtores de bens e valores culturais e a luta simbólica entre os diferentes agentes de socialização que fazem parte do dia a dia das crianças. Buscam compreendê-las a partir das relações entre família, escola e mídia e de suas próprias ações, experiências e discursos, que trazem em si particularidades que não podem ser utilizadas para uma análise universal dos modos de ser criança na atualidade (SETTON, 2002).

Jacqueline Sobral Martins (2018) investigou a presença das TIC, em especial do *smartphone*, nas práticas domésticas cotidianas de crianças pequenas e suas famílias, analisando a mediação que essas famílias exerciam na relação das crianças com as mídias. A pesquisa mostrou que os celulares ocupam um grande tempo de todos os membros das famílias diariamente e que as crianças, ainda que encantadas pelas mídias digitais, valorizam as brincadeiras e os momentos de interação face a face com seus familiares.

Durante a pandemia de Covid-19, Ana Luiza Honorato de Sales (2021) investigou as mediações familiares na relação das crianças com as propostas de atividades escolares remotas emergenciais. Através do contato com os familiares dessas crianças, em sua maioria mães, a autora objetivou identificar as percepções das famílias a respeito das propostas remotas da escola, os principais desafios enfrentados, as estratégias criadas na mediação dessa relação e os possíveis aprendizados para as crianças e suas famílias com essa experiência.

4 CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS NAS PESQUISAS

Os primeiros estudos sobre as relações entre crianças e televisão surgem nos Estados Unidos por volta dos anos 1940 (PECORA; MURRAY; WARTELLA, 2007), aproximadamente na mesma época da popularização da TV, de uma preocupação com os efeitos (presumidamente maléficos) que esse meio de comunicação poderia provocar nas crianças, e da conseqüente necessidade de proteger a infância, seja do seu conteúdo – farto em violência, sexo, drogas e apelo ao consumo – ou das conseqüências do seu uso prolongado, como problemas na visão ou nas articulações. Essa preocupação da sociedade com as crianças acabou por definir a forma como as primeiras pesquisas foram conduzidas e isso não aconteceu apenas com a televisão, mas também com os gibis, romances rosa, o rádio, o cinema e cada novo meio que surgia (DUARTE, 2007; PECORA; MURRAY; WARTELLA, 2007). Por trás dessas preocupações – legítimas, sem dúvida – estão alguns pressupostos, entre eles uma visão de infância associada à fragilidade, consumo passivo e incapacidade de compreensão que não dialoga com os conteúdos aos quais está “exposta”.

Os trabalhos do Grupem, ao contrário, reconhecem as crianças como protagonistas da relação que estabelecem com os meios de comunicação, ancorados nas teorias da sociologia e da antropologia da infância. Simone Monteiro de Araújo (2008, p. 22) ressalta que a:

[...] convicção de que crianças e jovens são produtores de culturas próprias, seres sociais plenos, influenciando a vida social e sendo por ela influenciados implica deixar de vê-los por aquilo que ainda não são e por aquilo que ainda não fazem, mas, sim, por aquilo que já são e que já fazem. Neste contexto, é importante considerar o coletivo e as atividades comuns – a forma como negociam, partilham e criam cultura com os adultos e entre eles próprios. Reconhecer a existência de culturas próprias, formas de

estar, pensar e sentir específicas da infância e da juventude, necessariamente distintas das dos adultos – embora, também, interdependentes destas – constitui um grande desafio para quem se propõe a investigar com crianças e jovens e não sobre eles.

Em outra pesquisa realizada no âmbito do Grupem, Maria Inês Delorme (2008) destaca que:

[...] determinados pilares teóricos sustentadores deste estudo não foram e nem poderiam ser alterados, como a concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e participativo, que se caracteriza pelo que é, desde que nasce, e não pelo que lhe falta sob a ótica do senso comum e do mundo adulto, como propõem os estudiosos da Sociologia da Infância e, mais precisamente, aqueles que estudam as culturas infantis, como Manuel Jacinto Sarmento.

Considerar as crianças como seres ativos, protagonistas na relação com os meios, não significa negar a influência dos meios e as forças econômicas em jogo. Adriana Ribeiro (2015, p. 26) alerta para o perigo de concepções apriorísticas que condicionam um lugar de percepção das crianças:

Procurei, na análise das respostas dadas pelos sujeitos entrevistados para esta tese, entendê-los como receptores em processo de negociação, dando ênfase às multimídiações, aos filtros e sentidos que dão a sua relação com os veículos; percebê-los *a priori*, no processo de recepção, nem como sujeitos ativos nem passivos: sujeitos em relação.

Segundo Adriana, essa escolha de procurar compreender as práticas das crianças em seus próprios termos:

[...] parece ir ao encontro de trabalhos teóricos e de pesquisa que atuam com e sobre crianças, problematizam e discutem a relação pesquisador/criança e ideias de infância, tais como Pereira (2012), Kramer (2002), Jobim e Souza (1996), Girardello e Orofino (2002), para citar alguns autores. Uma questão recorrente apontada por alguns desses trabalhos é a constatação de que estudos com crianças são relativamente recentes nas

ciências humanas. É claro que a filosofia e o pensamento pedagógico exercitam reflexões sobre a formação de crianças há muito, mas as concepções da infância e seu lugar social são, para cada sociedade, muito diferentes. (RIBEIRO, 2015, p. 26).

Entre os aspectos que unem fortemente os trabalhos do Grupem voltados para as crianças, mídias e mediações, está, sem dúvida, a forma como as crianças são concebidas. Isso está patente não apenas nos capítulos de referenciais teóricos e revisão de bibliografia, mas também nas escolhas metodológicas e nas próprias perguntas de pesquisa – o que se busca em geral é o olhar das crianças, como diz o título do já citado livro publicado pelo grupo em 2008 (DUARTE, 2008).

Fernando Silva (2007, p. 11) optou por uma pesquisa de campo na qual a infância fosse objeto e sujeito, simultaneamente:

Ao me propor analisar a perspectiva infantil diante de filmes recentes sobre a temática da infância carioca, o que visou identificar é o modo como as crianças significam a sua experiência social. Isso pressupõe concebê-las como produtoras de cultura, ou seja, “capazes de pensar e decidir sobre as coisas do mundo e de participar de seu próprio processo formativo” (Quinteiro, 2005, p. 139). Tal pressuposto traz novas implicações na produção de pesquisas com crianças, a maior delas sendo a de aceitar o “testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável” (p. 155). Isto porque, ainda hoje, elas são muito pouco ouvidas e perguntadas e, muitas vezes, quando isto ocorre, sua fala tem função apenas ilustrativa, ficando à margem das interpretações e das análises dos pesquisadores, fato que sugere que muitos pesquisadores ainda não confiam nos seus interlocutores, atribuindo maior importância aos seus referenciais de análise.

Respeitando o protagonismo e o lugar social da criança na apropriação de sua própria cultura, Rogério Zaim-de-Melo (2017) registra a cultura lúdica de crianças das Escolas das Águas, no Pantanal sul-mato-grossense, discutindo a presença das mídias em um contexto cultural fora dos meios urbanos. Concluiu que, embora de forma mais branda, as mídias também estavam presentes no cotidiano dessas crianças e, assim, permeavam a cultura lúdica delas.

Essa concepção de criança norteou duas pesquisas relacionadas à vida escolar com foco na maneira como elas vivenciam a aprendizagem. Catarina Mattos (2021) analisou o processo de ensino remoto a partir da perspectiva das crianças pertencentes às famílias cujos responsáveis haviam participado de outra pesquisa do Grupem (SALES, 2021). Seu objetivo era saber como as crianças perceberam a situação de isolamento social e os consequentes momentos de estudo remoto. Para tanto, Catarina ouviu das crianças o que estavam vivendo no período de ensino remoto. Juntos, os trabalhos foram as primeiras pesquisas do Grupem a serem realizadas de forma totalmente remota, o que se torna um desafio ainda maior, ao envolver um contato com as crianças mediado por telas, ao mesmo tempo em que traz a necessidade de repensarmos as metodologias de pesquisa *com* crianças e abre possibilidades para pesquisas futuras.

Elise de Moraes (2021) analisou a utilização da linguagem fotográfica na documentação das vivências e aprendizagens das crianças. A autora buscou compreender o uso da fotografia na produção de registros na educação infantil, considerando quem faz as fotografias, o que e a quem se deseja comunicar, os processos escolhidos para serem visibilizados através delas e, conseqüentemente, o que era invisibilizado no modo de fotografar e publicar as fotos. Assim, a autora mostrou como a experiência infantil na escola era evidenciada pelas fotografias das professoras nesse espaço.

5 NOTAS FINAIS

No Brasil, os estudos da infância estão atrelados a múltiplas dimensões de sua constituição histórica como um campo denso, que reúne vários agentes sociais e disputas. Nessa trajetória, não há linearidade cronológica e territorial, o que evidencia a complexidade na constituição e desenvolvimento de diferentes formas de se viver as infâncias em nosso país.

Além disso, as experiências vividas pelas crianças brasileiras não se constroem de forma isolada, se considerarmos que a realidade contemporânea rompe com as fronteiras geográficas, ampliando e aproximando as relações em âmbito global. As mídias, nesse contexto, possuem protagonismo, pois permitem o entrecruzamento das experiências infantis vividas em diferentes lugares do mundo.

Ao longo desses 20 anos, aprendemos muito pesquisando com as crianças, mas ainda temos muito o que aprender. Elas sempre nos surpreendem nas suas relações com os meios de comunicação, seja com a televisão, rádio, cinema, jornais, aparelhos celulares ou com a internet; seja com conteúdos pensados pelos adultos para o público infantil, com conteúdos pensados para adultos, mas com os quais as crianças têm cada vez mais contato, ou ainda com conteúdos produzidos por elas mesmas. A relação das infâncias com as mídias nos diz muito das relações entre gerações e entre culturas, entre o passado, presente e futuro; e se assemelha à discussão que o filósofo Walter Benjamin (2002, p. 87) faz sobre os livros infantis e os brinquedos: “Jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar.” As crianças, ao “olharem o mundo pela primeira vez”, subvertem os usos desses produtos, brincam com o nosso lixo, fazem confusões com nossa linguagem.

Aprendemos com elas sobre suas formas de se relacionar com as mídias, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto às especificidades de cada suporte, seus hábitos, preferências, formas de interagir. Percebemos o quanto elas têm a dizer e são especialistas nesses assuntos. Com os trabalhos do Grupem que se debruçaram, de diferentes formas, sobre a relação das crianças com as mídias, aprendemos também a fazer pesquisa com elas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Simone Monteiro de. **A produção de audiovisuais na escola**: caminhos de apropriação da experiência mídiaeducativa por crianças e jovens. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BRAGA, José Luiz. Circuitos versus campos sociais. *In*: JANOTTI JUNIOR, Jeder; MATTOS, Maria Ângela; JACKS, Nilda. (org.). **Mediação e midiatização**. Salvador: EUFBA; Brasília: Compós, 2012.

CAVALCANTE, Lílian de Souza. **Sociointeracionismo e desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual no Programa Quinta Dimensão**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DELORME, Maria Inês de Carvalho. **Domingo é dia de felicidade**: as crianças e as notícias. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DUARTE, Rosália. Panorama mundial dos estudos em educação e comunicação. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 4, n. 7, p. 12-31, jan./jun. 2007.

DUARTE, Rosália (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FISCHBERG, Josy. **Criança e jornalismo**: um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GARCEZ, Andrea Muller. **Animar, se divertir e aprender**: as relações de crianças com programas especialmente recomendados. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MARTINS, Jacqueline Sobral Mesquita. **Adultos, smartphones e crianças pequenas**: um estudo sobre famílias midiatizadas. 2018. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MATTOS, Catarina Souza de. A percepção de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. *In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA PUC-RIO*, 28., Rio de Janeiro, 2021.

MIGLIORA, Rita Rezende Vieira Peixoto. **Crianças e televisão**: um estudo de audiência infantil e de fatores intervenientes. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MORAES, Elise Helene. Moutinho B. de. **Fotografar e documentar na educação infantil**: um jogo de luzes e sombras. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PECORA, Norma; MURRAY, John; WARTELLA, Ellen. **Children and television**: fifty years of research. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

RIBEIRO, Adriana Gomes. **A criança em situação de escuta**: uma aproximação à audiência infantil de rádio. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SACRAMENTO, Winston de Carvalho Vieira do. **A experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema**. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SALES, Ana Luiza Honorato de. **“Eu sou mãe, não dou professora”**: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, Fernando Rodrigo dos Santos. **As “artes de ver” de uma comunidade de espectadores**: a infância em cena! 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TAVARES, Marcus Tadeu de Souza. **Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000**. 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma “Escola das águas”. 2017. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.



3

Joana Milliet
Marcus Tavares
Simone Monteiro

RELATOS SOBRE PESQUISAS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO COLETIVA

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95347.3

1 INTRODUÇÃO

O convite para a construção coletiva de um livro em homenagem aos 20 anos do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem) representou, em um primeiro momento, um grande desafio e, também, uma enorme responsabilidade. Encontrar caminhos para a elaboração de um texto a ser escrito a várias mãos, em um contexto ainda fortemente impactado pela pandemia de Covid-19, numa complexa tessitura de dados e memórias, aprendizados e afetos, nos levou não só a buscar modos para a articulação do trabalho em conjunto, mas também a um intenso movimento de revisar documentos, trajetórias e lembranças, para definir, a partir do reencontro, os contornos da produção.

Convite aceito, dispusemo-nos a elaborar este capítulo, compartilhando com os demais autores, companheiros de jornada do Grupem, em diferentes tempos e espaços, a reponsabilidade de identificar, a partir de nossas leituras e percepções, os principais aspectos da produção acadêmica do grupo de pesquisa, com o compromisso de não apenas produzir registros de memória, mas, igualmente, apontar novos caminhos de reflexão, com base nos conhecimentos e experiências constituídos e compartilhados.

A partir da identificação dos estudos que serviriam de base ao recorte estabelecido para o capítulo, iniciamos a (re)leitura de doze produções, sendo sete dissertações, quatro teses e um trabalho de pós-doutorado⁸. A reunião inicial de todo o grupo para a apresentação e discussão do projeto e as conversas específicas, realizadas posteriormente para a definição dos possíveis caminhos de construção do capítulo, nos conduziram à proposta de realizar a escuta dos autores das pesquisas a serem abordadas, trazendo para o texto a voz desses pesquisadores.

⁸ Ao final do capítulo, trazemos um quadro com mais informações dos trabalhos, que estão disponíveis na biblioteca digital da PUC-Rio: <https://www.dbd.puc-rio.br/>.

A opção de incorporar o processo de escuta como método de trabalho refletia não apenas nossa intensão de escrita, mas também nos pareceu bastante identificada com um dos aspectos característicos da estrutura e funcionamento do próprio Grupem, na percepção de vários de seus integrantes. Aspecto este que emergiu já no primeiro (re)encontro do grupo e também nas leituras das pesquisas realizadas: a escuta e o exercício de alteridade, como um caminho para os processos de investigação e constituição de conhecimentos.

Seria necessário, portanto, localizar alguns dos pesquisadores, já que nem todos participaram dos encontros de apresentação do projeto, convidá-los para uma conversa, compatibilizar agendas, entre outros aspectos. Onde estariam essas pessoas? Teriam disponibilidade e interesse de conversar sobre sua produção acadêmica? Que contribuições poderiam trazer para a reflexão e o processo de escrita?

Considerando que os pesquisadores de dois estudos aqui contemplados são também autores desse capítulo (Marcus e Simone), restavam dez pessoas a serem contatadas. Foram enviados *e-mails* e realizados contatos telefônicos, com base nos registros do Grupem e da Secretaria do Departamento da Universidade, além da colaboração de alguns colegas e professores da PUC.

Sem exceção, todas as pesquisadoras com quem conseguimos nos comunicar se mostraram receptivas à proposta e dispostas a colaborar, elogiando a iniciativa. Em apenas um caso, não conseguimos realizar o contato inicial (Luciana) e, em função de agendas pessoais e compromissos profissionais, também não foi possível contar com a presença de outras duas pesquisadoras (Fátima e Daniela), nos encontros propostos.


A ideia inicial de realizar um único encontro com os pesquisadores foi alterada, em função da necessidade de compatibilizar as agendas diante dos prazos estabelecidos para a realização do trabalho.

Esta tarefa exigiu grande esforço, em função das rotinas atribuladas de maior parte do grupo. No entanto, apesar de complexa, a questão foi rapidamente resolvida, com a colaboração de todos. Dois encontros *on-line* foram realizados, envolvendo, em cada um deles, um grupo de autores. No total, as duas rodas de conversa reuniram pesquisadores de nove dos doze estudos abordados neste capítulo.

A realização das rodas de conversa propiciou o encontro entre os pesquisadores envolvidos e destes com seus próprios percursos de estudo e processos de investigação, trazendo à tona, não só as marcas e reflexões pessoais, mas as memórias coletivas da experiência acadêmica. Elaborar a escrita a partir das trocas entre os pesquisadores, no lugar de apenas descrever e analisar as pesquisas ou realizar conversas individuais, favoreceu a elaboração de um texto a partir de diferentes vozes e conduziu nosso olhar sobre as pesquisas e seus processos de produção por um fio afetivo, agregando novas camadas de significação para a leitura prévia dos estudos realizados.

Reafirma-se aqui nosso intuito, já apontado no início do texto, de buscar um caminho para a elaboração do capítulo que refletisse o que seria, para nós, característico do próprio Grupem: exercitar a escuta, a troca, a produção colaborativa, o exercício de alteridade. Nossa expectativa como autores e participantes do grupo, incluía, portanto, provocar alguns deslocamentos para olhar as pesquisas por novos ângulos.

As rodas de conversa foram pautadas por dois eixos principais, que serviriam como balizadores dos encontros: as percepções sobre o estudo realizado, seu processo de construção, os principais achados e contribuições; os desdobramentos da pesquisa no contexto do campo e também no âmbito pessoal. Também foi contemplada a livre manifestação dos participantes, o que permitiu a identificação de possíveis marcas das experiências vivenciadas e as relações estabelecidas no grupo. As gravações e transcrições de cada roda favoreceram o processo de elaboração do texto, constituindo a base para as reflexões e a escrita.



As leituras das pesquisas, permeadas pelos diálogos estabelecidos, ampliou nossas percepções sobre a produção e a trajetória do Grupem, assim como propiciou animados reencontros entre os pesquisadores. As trajetórias de estudo, lembradas nas rodas, reafirmaram para nós a importância do grupo de pesquisa e de seus modos de funcionamento para os pesquisadores que, de fato, encontravam ali um espaço para trocas e realização colaborativa. Além dos processos de estudo e produção acadêmica, também foram lembrados, nas conversas, os chocolates que Marcus distribuía aos colegas nas reuniões de leitura de sua pesquisa, as entrevistas concedidas por Simone a alguns colegas, em função de sua atuação da Secretaria Municipal de Educação, contexto no qual diversos estudos foram realizados. Também foram destacadas, nos relatos sobre os processos de investigação, as citações ou referências a estudos desenvolvidos pelos colegas do próprio grupo. Ao comentar sobre a roda de conversa da qual participou e as relações estabelecidas no Grupem, Bia demonstra o tom das conversas realizadas ao se referir à Rita e sua contribuição para a realização de análises quantitativas nas pesquisas do grupo:

Mas, gente, não lembrava dessas emoções todas... Caramba! Eu lembro de você, nós fomos contemporâneas, eu estava começando o mestrado e eu achava que você era “a cara das quanti”, maga quanti dos cálculos.

A recepção de nossa proposta pelas pesquisadoras pode ser representada pela fala de Camila, que também reafirma a concretização de nossa expectativa inicial:

Nesse sentido, a ideia de vocês de fazer um artigo colaborativo a partir da escuta é perfeita porque ela fala bem do espírito do Grupem.

2 PERFIL DOS PESQUISADORES E DAS PESQUISAS

Desde os primeiros contatos realizados, foi possível identificar que os participantes das rodas de conversa encontram-se, atualmente, em atividade acadêmica e/ou profissional. Alguns deram continuidade aos estudos após a saída do Grupem, realizando o doutorado ou cursos de especialização em outras instituições, como Graça e Lívia. Graça concluiu doutorado em outra instituição e segue como professora de inglês em uma escola pública federal e Lívia, também professora, atua no ensino fundamental, direcionando seus estudos, após a conclusão do mestrado, para o campo da educação cognitiva e da neuroeducação. Realizou MBA e segue buscando cursos de menor duração para conciliar trabalho, estudos e os cuidados com o filho. Camila, pedagoga e arte-educadora, mudou-se para a região nordeste do país, onde se dedica a projetos profissionais voltados para a formação de professores e o desenvolvimento de ações culturais e de educação não formal. Já Patrícia, que além de exímia cantora é também professora, foi aprovada em um concurso público e leciona Prática de Ensino de História, em uma universidade federal. Andréia, Bia e Rita, que fizeram o mestrado e o doutorado no Grupem, também seguem em suas atividades profissionais. Andréia é professora e após a conclusão do doutorado, foi aprovada em um processo seletivo para lecionar na mesma instituição pública federal na qual Graça atua. Bia, formada em Cinema, é professora em uma escola privada de educação básica, trabalho que iniciou logo após sua defesa do mestrado e, atualmente, é também produtora cultural da Pró-Reitoria de Extensão de uma universidade pública federal do Rio de Janeiro. Rita, oriunda da Pedagogia, continua envolvida com as atividades de sua livraria. Marcus tem formação inicial em Ciências Sociais e Jornalismo, e também atuou como professor, numa escola técnica federal de ensino médio.

Realizou seu doutorado na PUC-Rio, e é editor de uma revista digital voltada para as áreas de educação, mídia-educação, cultura digital e meio ambiente. Simone realizou seu mestrado no Grupem, quando já atuava como professora de uma rede pública municipal de ensino e, desde 2017, trabalha numa empresa pública municipal carioca, voltada para o campo da mídia-educação, como assessora pedagógica.

As trajetórias que conduziram cada pesquisador ao Grupem são diversas, envolvendo desde as “filhas da PUC”, como Rita, Graça e Camila, que fizeram graduação na universidade, até estudantes oriundos de outras instituições, como UFRJ e Unirio, caso de Simone e Marcus, e também de outras cidades, como Patrícia, que nasceu em Salvador e, aos 8 anos, passou a morar em Niterói, onde, mais tarde, ingressaria na UFF. No caso dos “estrangeiros”, a chegada à PUC se deu tanto pelo interesse em estudar numa universidade que, além de oferecer bolsas, era “bem conceituada na pós-graduação” e “top na Capes”, conforme declararam Patrícia e Bia, como pelo reconhecimento do Grupem e de sua produção no campo da mídia-educação. Contatos prévios com a professora Rosália Duarte, coordenadora do grupo, também foram apontados como fator motivador da escolha dos pesquisadores, conforme declarou Marcus, que conheceu a Rosália durante a 4ª Cúpula de Mídia para Crianças e Jovens; ou Bia, que teve os primeiros contatos com a professora nos debates promovidos pela Mostra Geração, do Festival do Rio.

A Pedagogia e a Comunicação Social são as áreas de formação inicial da maioria dos pesquisadores, envolvendo também licenciatura em Inglês e formação em História, Jornalismo ou Cinema e Vídeo. A atuação profissional da maior parte dos integrantes desse grupo foi concomitante ao período de desenvolvimento de suas pesquisas e refletia, no momento de ingresso no grupo, sua área de formação inicial, sendo, em maioria, professoras atuando em contextos formais ou não formais de educação. Os contextos de formação e atuação

profissional também impactaram, na maior parte dos casos, a definição dos campos e objetos de estudo, demonstrando a pretensão não apenas de contribuir para a constituição de conhecimentos da área, em sintonia com o próprio movimento e as questões do grupo de pesquisa, mas também ampliar a compreensão da realidade na qual se inseriam, pessoal e profissionalmente, problematizando os próprios modos de ser e fazer, como disse Patrícia:

Queria construir uma tese que dialogasse com o meu campo disciplinar, como professora de história e preocupada com as questões da aprendizagem e construção do conhecimento.

O interesse por investigar, no campo da mídia-educação, aspectos como: as múltiplas relações entre crianças, jovens e adultos com as diferentes mídias; as percepções de estudantes, professores e gestores educacionais sobre a presença e o papel das tecnologias da informação e comunicação nas escolas; os modos de apropriação e de produção de mídias dentro ou fora da escola; as práticas mídia-educativas e as mediações pedagógicas, assim como a formulação de políticas públicas em mídia-educação, ou fenômenos como *cyberbullying* e o desenvolvimento de competências relativas ao letramento informacional, na educação básica e no nível superior, pautaram as pesquisas desenvolvidas. Durante as conversas, alguns pesquisadores destacaram os impactos de todo o processo vivenciado na sua própria prática e percepções, como declarou Bia, para quem a perspectiva mídia-educativa dos estudos trouxe uma contribuição importante para os seus modos de ver e de significar sua própria atuação como produtora cultural:

[...] na verdade, pesquisar o cineclube nas escolas foi sugestão da Rosália, ela disse: “Está rolando esse projeto e por que você não vai lá observar?” Eu comprei a ideia, estava super aberta porque eu sabia que queria estudar mídia-educação, mas eu não tinha um projeto meu. Então, foi muito legal, foi um processo de evolução muito grande o mestrado todo, desde a bibliografia das aulas e tudo. Mas esse processo de pesquisa na

pegada das Ciências Sociais e da Pedagogia mesmo, olhar o cinema na perspectiva da Educação, completamente outro olhar e a pesquisa de campo que eu nunca tinha feito na vida... Sou formada em Cinema e eu fazia análise de filmes e o resto era filosofia no máximo, filosofávamos acerca das questões sociais a partir dos filmes quando não estávamos falando da linguagem do filme. Foi muito diferente para mim. Foi muito legal!

Os estudos realizados pelo Grupem ocorreram, em sua maioria, em contextos escolares, na esfera pública, envolvendo a realização de observação participante, entrevistas semiestruturadas, registros em áudio e vídeo, coleta e análise de documentos e de declarações oficiais, como principais procedimentos metodológicos. E em todos os relatos foi possível identificar a preocupação com o exercício da escuta, buscando trazer para os estudos realizados as vozes e percepções dos sujeitos de pesquisa, o que ratifica uma das marcas do grupo, que, desde o seu início, apresentou como uma de suas questões centrais a investigação dos modos de uso, apropriação e significação das mídias, na perspectiva dos espectadores, ouvintes e usuários de mídias.

A produção de uma grande quantidade de dados e registros durante a realização do trabalho foi relatada por muitos pesquisadores, que, em diversos casos, em função dos contornos dos estudos e do tempo disponível para sua conclusão, não conseguiram aproveitá-los como desejado. Esse foi um aspecto presente em alguns relatos e ratificado pelos demais, como no depoimento de Patrícia:

Mas eu entrevistei os alunos, fiz questionário com eles. Essa metodologia que foi construída eu devo muito ao Grupem e às reuniões, foi fantástico porque você gravar todas as aulas – eram três turmas de ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental – eu gravei tudo, transcrevi tudo e vou fazer o que com isso? [...] Eu gosto muito desse processo, apesar de eu ver insuficiências, coisas que ainda precisam ser aprofundadas na tese, mas eu gosto desse desenho metodológico porque é muito denso. Todos os lugares em que eu apresentei a pesquisa, as pessoas ficam impressionadas, como você gravou todas as aulas e analisou tudo isso?

O relato de Bia reforça essa questão da necessidade de mais tempo para explorar todo o material coletado. Sua pesquisa, no doutorado, envolveu a análise da produção audiovisual apresentada, ao longo de 15 anos dos encontros Vídeo-Fórum, da Mostra Geração, no Festival do Rio. Com o objetivo inicial de analisar a evolução dos filmes, o estudo ganhou novos contornos, tendo a questão da Imagem como foco central. A busca por outra perspectiva de análise, para deslocar seu ponto de vista como produtora do festival, a conduziu ao estudo de Didi-Huberman, referencial teórico sugerido pela professora Rosália, sua orientadora, trazendo para a pesquisa as contribuições dos campos da filosofia, da história da arte e da antropologia. A proposta metodológica para analisar as imagens do vídeo fórum envolveu a reedição dos vídeos, com base na criação de um atlas, conforme sugere o autor, segundo o qual é importante colocar as imagens que você está analisando em diálogo com outras imagens do seu repertório.

Bia expressa em seu relato, o que seria o “sonho de consumo” de muitos pesquisadores:

Eu usei o Atlas.ti, que eu acho que não foi por acaso, uma coincidência, o nome do *software* de análise de conteúdo para poder fazer uma primeira decupagem e eu fui assistindo 400 e tantos vídeos, não peguei todos os vídeos da Mostra Geração, peguei somente os que tinham sido feitos por escolas que estavam aparecendo nos créditos que tinham sido feitos por instituições de ensino, isso deu uns 400, são vídeos curtos, mas é muita coisa [...]. Se eu tivesse mais tempo para ficar falando desses mesmos objetos, com certeza eu conseguiria elaborar um discurso mais organizado, mas no começo foi muito isso [...].

Essa questão nos conduz à reflexão sobre a necessidade de uma análise mais profunda, a ser empreendida pelo próprio grupo, sobre os desafios que envolvem a produção de evidências, em diálogo com o ancoramento teórico, na realização de estudos empíricos. Reconhecendo que estudos de mídia são, por sua natureza, multidisciplinares, torna-se, certamente, mais complexa a tarefa de

definir um referencial teórico único para o grupo, diante de objetos de estudo tão diversos, cuja teorização exige o diálogo com diferentes áreas disciplinares que subsidiam a pesquisa educacional (sociologia, história, psicologia, filosofia, etc.). Esse é, de fato, um desafio a ser enfrentado. Reside aí um dos tópicos importantes a serem tratados para apontar possíveis caminhos e novas trilhas para o Grupem nos seus próximos 20 anos.

3 MÍDIA-EDUCAÇÃO: PRINCIPAIS REFERÊNCIAS E CONCEITOS QUE EMBASARAM AS PESQUISAS

As pesquisas com as quais dialogamos neste capítulo estão inseridas no campo da mídia-educação, tendo como foco políticas públicas, práticas e teorias. Nas rodas de conversa com os pesquisadores do Grupem, as menções aos referenciais teóricos e conceitos trabalhados nas pesquisas contaram também a história desse campo de estudos e práticas.

Os estudos em questão foram realizados de 2004 a 2018, no âmbito de mestrado, doutorado e pós-doutorado na PUC-Rio. A leitura fluente realizada nos capítulos que apresentam os referenciais teóricos de cada pesquisa mostrou que esses trabalhos recorrem a autores e perspectivas teóricas em comum, além de certa diversidade decorrente da época de produção das pesquisas, e, principalmente, do objeto de pesquisa, do enfoque e do trabalho de campo. O autor que mais aparece, sendo citado em quase todas as pesquisas, é Jesús Martín-Barbero, teórico dos Estudos Culturais Latino-Americanos. Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez, outros autores dos Estudos Culturais, também são citados com recorrência. Camila Leite conta que:

Como referencial teórico, a minha grande lembrança é o Barbero. A minha vida mudou absurdamente depois de ler “Dos meios às mediações”. O Canclini, eu tenho lembrança de alguns textos em espanhol, nem tinha tradução na época. Ele falava exatamente sobre essa relação de educação, comunicação e política, do lugar da prática mídia-educativa nessa intercessão dos três campos que era bem o que eu estava querendo pesquisar.

Publicado no Brasil só no final da década de 1990, dez anos depois de sua edição em espanhol, o livro “Dos meios às mediações” trouxe novas perspectivas para o campo da comunicação, deslocando o olhar dos meios para as mediações, para os processos de recepção e socialização dos sujeitos nas relações com os meios de comunicação. Martín-Barbero (2003) propõe pensar a comunicação a partir da cultura, dando ênfase às mediações como um espaço de atuação das culturas cotidianas, em que o foco deixa de ser os processos de dependência e dominação dos meios e se volta para os modos de resistência e ressignificação das tecnologias da comunicação pelos indivíduos. Uma virada epistemológica em um campo até então dividido entre o positivismo do funcionalismo norte-americano e a visão pessimista da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Martín-Barbero, Canclini e Orozco trouxeram não só uma perspectiva imbricada nas culturas latino-americanas, mas também um forte diálogo com a Educação, fundamentado no reconhecimento da importância dos processos educativos nas mediações entre os sujeitos e os meios.

Em nossa roda de conversa, Rita falou também sobre desdobramentos da teoria das mediações de Martín-Barbero, como a teoria das multimediações, concebida por Orozco, que propõe uma forma empírica de olhar para as diversas mediações. Em sua dissertação de mestrado, a partir da pesquisa *O que penso da tevê?* realizada pelo Grupem, Rita analisou o consumo cultural das crianças participantes, o tempo dedicado por elas à tevê, modos de interação com o veículo e níveis e formas de atuação da escola e da família como fatores intervenientes dessa relação. Assim, um de seus

principais referenciais foi Orozco, com base em sua metodologia que privilegia as múltiplas interações sociais, estabelecidas pelos sujeitos desde seu nascimento (na família, escola, bairro, trabalho etc.), considerando que estas vão determinar os diferentes processos de recepção dos conteúdos midiáticos.

Barbero é o meu referencial teórico de vida [...] ele está comigo desde as minhas primeiras pesquisas, meus primeiros estudos, desde que estamos pensando sobre isso ele é o meu referencial teórico. Estávamos trabalhando a teoria das multimedicações e, como o Orozco propôs, como se olha isso na empiria, que mediações eram aquelas. Nós não sabíamos nada daquelas crianças, então, a ideia era voltar para as escolas e fazer um questionário para entender que mediações estavam presentes na vida daquelas crianças e como elas estavam se apropriando da televisão especificamente.

Outra a comentar sobre Martín-Barbero foi Maria das Graças, ressaltando não só a importância das ideias do autor para sua pesquisa, mas também a influência exercida em sua prática, enquanto professora do Pedro II.

Eu acho que ela (a pesquisa) ainda é relativamente atual, apesar das minhas leituras terem sido feitas com autores de 2004. O Barbero foi o principal, mas eu ainda acho bem atual. Eu sei que já andou para frente, que não dá mais para pegar só aqueles autores, mas essas coisas dos estudos latino-americanos eu gosto muito porque você entra no lado da cultura e isso eu acho fantástico. Fez minha cabeça mesmo em relação a esse assunto, eu acho que aprendi muito, quando eu voltei para o Pedro II, o fato de ter feito um mestrado deu um *up* na minha cabeça.

Os Estudos Culturais Latino-Americanos de fato trouxeram uma grande mudança de paradigma para se pensar as relações dos sujeitos com as mídias. Muitos estudos no Grupem passaram a ser desenvolvidos a partir da ideia de que o receptor tem outro papel, de alguém que produz sentidos sobre o que vê, ressignificando o que assiste segundo sua experiência e suas fontes de mediação. Camila conta o

impacto de sua participação, ainda como estudante de graduação, em uma pesquisa do Grupem sobre crianças e TV⁹:

Nós fizemos uma pílula e a gente passou essa pílula na TVE convidando as crianças a enviarem para nós desenhos sobre o que elas assistiam na TV. Isso foi uma coisa maravilhosa porque na época nós tomávamos muita porrada na ANPEd, em outros espaços que estavam discutindo mídia porque o tom era: “Salvem as crianças da televisão!” – e a gente começou a levantar a bandeira de: “Calma aí, as crianças pensam sobre o que elas estão vendo, elas não são meros receptores acríticos.” Eu estou falando isso, porque isso fundamentou muito a escolha do que eu fui pesquisar depois. Eu estava encharcada dessa ideia de que os sujeitos eram autônomos, sensíveis, críticos, criativos e eles não se relacionavam com o que eles viam de maneira neutra. Eu me lembro uma coisa que eu conto até hoje, que fomos descobrindo na pesquisa, que as crianças de 12 anos diziam que as de 8, essas talvez não soubessem distinguir uma coisa da outra, as de 8 diziam que as de 6 talvez não soubessem distinguir uma coisa da outra e assim sucessivamente, era sempre o outro que era o cara que não pensava sobre as coisas e absorvia tudo, mas eu não, eu sou um cara que penso sobre as coisas. Eu me lembro das relações que fomos fazendo sobre o nosso papel, nós pesquisadores de televisão, nós não caímos nas armadilhas.

A atualidade dos estudos culturais latino-americanos fez com que esses autores, Martín-Barbero em especial, fossem referência na grande maioria das pesquisas ao longo dessas duas décadas. Outro autor também lembrando nas rodas de conversa e que apareceu com constância na leitura das pesquisas foi o britânico Roger Silverstone, particularmente seu livro “Por que estudar as mídias?” e os estudos

9 A pesquisa “Crianças e televisão” foi realizada entre 2004 e 2005 com o apoio financeiro do CNPq e parceria institucional da TVE/Rede Brasil. O estudo teve como objetivo analisar as relações que as crianças estabelecem com o que veem na televisão e compreender o modo como elas lidam com os conteúdos dos produtos televisivos. A coleta de material empírico junto às crianças foi realizada a partir de um spot veiculado pela TVE/Rede Brasil solicitando que elas que enviassem textos ou desenhos de sua autoria, expressando o que pensam sobre o que veem na tevê.

sobre midiaticização e domesticação, coordenados por ele no laboratório Media@LSE na London School of Economics¹⁰. Patrícia lembra que:

O conceito que mais me ajudou nesse momento da análise, foi o conceito de midiaticização em que eu mesma percebi que a minha prática de pesquisa e a minha vida como professora foi interpelada pelas mídias, isso foi inevitável, tinha que dar resposta a isso e foi mais ou menos o que eu percebi a partir do conceito de midiaticização. Não dá para ignorar, porque você é atravessado por essa onipresença das mídias, você precisa dar respostas e a minha hipótese foi que a escola dava as suas respostas com os equipamentos e com a formação que a professora tinha e que a mídia aparecia na construção do conhecimento porque ela estava no pano de fundo das visões dos alunos sobre os temas da história. Quando tinham os temas de História sempre vinham comentários de novelas, de um filme, de matérias jornalísticas [...]. Claro que há muito que caminhar em práticas mídia-educativas, institucionalizadas, no entanto, foi possível dizer a partir do meu estudo que as mídias estão presentes na construção do conhecimento.

Além do conceito de midiaticização, lembrado por Patrícia, outra conceito por defendido por Silverstone, que serviu de lente para algumas pesquisas do grupo, foi o de domesticação. Tal processo consiste basicamente na integração de um aparato tecnológico à rotina doméstica e às relações estabelecidas entre os sujeitos da família e o aparato, os valores simbólicos atribuídos a esse objeto. Rita fala sobre esse conceito ao mencionar os desdobramentos da sua pesquisa, inspirando outras que viriam depois:

O que a pesquisa tem de atual? O que a gente viu nisso, eu não falei, mas vocês sabem, de um modo de uso, tem a ver com o conceito de mediação e tem a ver com o conceito de domesticação que foi um conceito que trabalhamos muito. Foi um conceito muito importante e eu acho que foi importante para as outras pesquisas que vieram depois e trouxeram o conceito de domesticação. Trabalhamos na pesquisa com habilidades, modos de uso de habilidades, basicamente isso.

¹⁰ Media@ LSE, disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Além de Silverstone, as referências de pesquisadores europeus aparecem com frequência nos estudos do grupo, primeiro com o italiano Pier Cesare Rivoltella, que chegou a passar um período no programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, como professor visitante em 2004. Alguns conceitos dele para o campo de mídia-educação foram bastante utilizados pelos pesquisadores do Grupem, conforme Camila lembra:

O meu primeiro projeto era para entender como as pessoas recebiam a novela e esse projeto se desmontou quando eu comecei a fazer as aulas, porque foi bem na época do Rivoltella, lembra do Rivoltella? Lembro que nós lemos e a Ilana traduziu o livro do italiano e a grande sacada dele que era a “educação para as mídias, pelas mídias, com as mídias”. Foi na mesma época da quarta cúpula na MultiRio¹¹, eu fiquei até arrepiada, foi um marco na minha vida.

Outros pesquisadores europeus que foram referências recorrentes nas pesquisas são os ingleses David Buckingham e Sonia Livingstone. A partir de 2013, as teses e dissertações do Grupem passaram a se fundamentar nos muitos achados das pesquisas desses autores, tanto qualitativas (mais comuns neste campo), mas também em grandes estudos quantitativos sobre mídia-educação, realizados na Europa com adultos e crianças. Sob influência deles, algumas pesquisas do grupo começaram a falar sobre o conceito de letramento midiático ou digital (*media literacy*, na língua inglesa), discutindo a necessidade de formação dos estudantes para práticas sociais de leitura e produção de imagens, sons e textos variados que estão disponíveis nas diferentes mídias digitais, numa perspectiva crítica e dentro de uma proposta mídia-educativa.

Entre os pesquisadores brasileiros, Maria Luisa Belloni e Mônica Fantin são as autoras mais citadas nos trabalhos que analisamos. Simone conta:

11 Quarta Cúpula de Mídias para Crianças e Adolescentes, evento internacional realizado em 2004 no Rio de Janeiro.

Eu me lembro que na minha dissertação uma das minhas referências para discutir o histórico do campo foi a Mônica Fantin, que faz uma categorização bem interessante de toda essa trajetória da reflexão e da construção do campo.

Ambas as autoras ajudaram no entendimento da delimitação do campo da mídia-educação, quando o Grupem ainda buscava estudar seus contornos, conforme relembra Lívia:

Na época, esse conceito de mídia-educação não era tão difundido. O que era mídia-educação? Tinha uma questão muito tecnicista do uso de tecnologia, vai usar mesmo como tecnologia, não era bem a educação através da mídia, era a utilização da tecnologia como ferramenta. Na minha pesquisa eu vi que em algumas escolas pelo acontecia um trabalho diferente. Realmente a gente via a produção de animação, de fazer, tinha mesmo questão da educação por meio da mídia [...]. A coisa estava surgindo, estava acontecendo o burburinho de mídia-educação.

Para contemplar esse histórico do campo a partir das pesquisas do Grupem, seus autores e conceitos de referência, provavelmente seria necessário o espaço de um livro todo. Nossa intenção foi dar um pequeno panorama deste percurso, tendo como fio condutor as lembranças que emergiram nas rodas de conversa com os pesquisadores. Se esses foram os autores e conceitos mais citados nos textos e lembrados nas rodas de conversa, muitos outros também compõem esse cenário, alguns emprestados de outros campos de estudos, mas que foram essenciais para a compreensão das diversas dimensões que constituem a mídia-educação. O relato da experiência de pesquisa da Bia fala disso:

Eu acabei pesquisando imagem porque eu queria encontrar uma outra perspectiva, não ficar com o mesmo ponto de vista que eu tinha enquanto produtora do festival, eu queria mudar a minha perspectiva sobre esses vídeos. E eu acho muito legal a coragem que a Rosália tem de jogar no escuro, ela me disse: “Bia, tem esse cara que agora tem muita gente falando, comentando, que é o Didi-Huberman, da filosofia, da história da arte,

da antropologia visual, é até difícil definir a área dele. De repente você podia ler esse cara e tentar fazer uma análise como ele está propondo”. [...] Eu trabalhei a imagem dialética e o que o Didi-Huberman fala é que o que a gente precisa para ver as imagens é dedicar tempo a elas porque vivemos em um mundo muito cheio de imagens e, às vezes, as imagens que a gente mais vê, que aparecem mais na nossa frente, são imagens que por já termos visto muito, elas ficam subexpostas. São imagens que já vimos tanto, que nem vemos mais, não aprofundamos. Ele fala muito de quanto importante é você ficar diante da imagem por um tempo, dar tempo de você dialogar e problematizar aquela imagem. Ir e voltar o seu pensamento, abrir as interpretações das imagens e nunca fechar o sentido porque no momento que eu estou olhando, ela pode ter um sentido e amanhã ter outro e depois que eu morrer ela estará lá mandando outras mensagens para as gerações futuras. Está nessa dimensão do cuidado, de você não achar que sobre as imagens você vai dar sempre a última palavra e uma definição absoluta.

Para pensar as imagens, objeto bastante relevante no campo da mídia-educação, Bia falou do encontro basilar com um autor de outro campo de estudos, novo para todos do grupo de pesquisa. Para que isso ocorresse, como ela lembra, foi fundamental a liberdade de abertura para outros campos, novas ideias e sensibilidades, mais uma marca potente do Grupem.

4 PROCESSO DE PESQUISA NO GRUPEM: RELATOS DE UM FAZER COLETIVO

Por sua natureza, um grupo de pesquisa é definido, pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq, como:

[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças, cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico. No qual existe

envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa, cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo e não ao contrário e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos.

Ao recordar sobre o desenvolvimento de suas respectivas pesquisas, os autores aqui já apresentados reiteram, nas rodas de conversa, as funções de um grupo de pesquisa, como apontado pelo CNPq. No entanto, a percepção é que o papel do Grupem, especificamente, ultrapassa o envolvimento profissional em torno de linhas comuns de pesquisa e o compartilhamento de instalações e equipamentos. O Grupem vai além, no sentido de proporcionar um ambiente de liberdade, diálogo, aprendizado e solidariedade.


Não é sem razão que ao reler todas as dissertações e ou teses do grupo verifica-se que todos os trabalhos, sem exceção, tecem agradecimentos ao Grupem. Em primeiro lugar à coordenadora e, em segundo, aos integrantes do grupo da época em que realizaram as suas respectivas pesquisas. Há agradecimentos pelas escutas, pelas críticas. Pelas trocas e reflexões. Pelas discussões que contribuíam para enriquecer a pesquisa. Pela leitura cuidadosa e atenta dos textos. Pela possibilidade de construção coletiva de conhecimentos e reflexões.

Como aponta Rita, sua tese se originou de uma pesquisa desenvolvida por diferentes grupos de pesquisa do Rio de Janeiro, incluindo o Grupem, que tinham o objetivo de analisar a relação da juventude com a mídia em escolas públicas municipais da cidade do Rio. Dada a amplitude do problema e a necessidade de coletar dados para que pudesse produzir uma análise aprofundada do seu objeto de estudo, Rita optou por um estudo com base quanti-qualitativa que exigiu, como de praxe, um profundo estudo e entendimento sobre pesquisas/métodos quantitativos e que acabou contando com a colaboração de boa parte dos integrantes do Grupem, conforme aponta:

Eu até tive dificuldade, quando fui defender, de falar que era a minha pesquisa, porque o tempo todo era a pesquisa do Grupem. E todo mundo dizia: você tem que fazer uma coisa autoral, mas não era uma questão de medo, era só uma questão de dificuldade mesmo porque o tempo todo o trabalho era coletivo e de repente você vai para a banca e só porque você está lá, você tem que assumir? A gente trabalhava com o grupo.

Fruto de exímios estudos e trabalho, em colaboração com os integrantes do Grupem, a tese de Rita foi defendida em 2013 e a partir daí serviu de referência metodológica quanti para outras que se sucederam. Como foi o caso, por exemplo, da pesquisa conduzida e defendida por Patrícia, em 2016. Ela lembra que a metodologia do seu trabalho, estruturada em duas fases de produção de dados, se deu graças à contribuição dos trabalhos anteriores e das observações do Grupem, com destaque para Rita, que auxiliou na construção e revisão dos questionários. O *corpus* documental da pesquisa de Patrícia foi composto por 1.381 minutos de audiogravações de aulas, notas de campo, 93 questionários respondidos e 20 estudantes entrevistados. Para os autores, é grande a importância que uma pesquisa tem para as demais. Uma vai contribuindo com a outra, servindo de referência e, às vezes, de ponto de partida. Como aponta Bia: “Até o que não dá certo é uma aprendizagem e é válido para todo mundo, para todo o grupo.” Ao contar como foi o seu processo de pesquisa, tanto no mestrado (2013) quanto no doutorado (2019), via Grupem, Bia destaca como fez diferença a leitura de trabalhos anteriores para a composição dos seus: [...] então, acho que somos aquela escada mesmo, uma dando muita base para a outra.” Uma escada ou uma espiral em constante crescimento? Ou seria uma mistura de uma nova receita, em constante produção, na qual cada autor vai adicionando e ou experimentando um novo ingrediente, contribuindo para outras criações?

Para Andrea, que também fez mestrado (2010) e doutorado (2014), via Grupem, as reuniões do grupo de pesquisa foram, de fato, essenciais e fizeram diferença para sua formação enquanto estudante e, principalmente, como pesquisadora.



As disciplinas são importantes, é claro, mas o aprendizado no e dentro do grupo é fundamental. Ali discutimos textos teóricos e metodológicos e colocamos a “mão na massa”, fazendo escolhas, participando tanto da pesquisa do grupo quanto discutindo as pesquisas dos colegas, que se encontravam em diferentes fases, às vezes eram uma parte da pesquisa maior desenvolvida pelo Grupem, mas nem sempre. Quantos instrumentos, roteiros de entrevistas e questionários ajudamos a construir, fizemos pré-testes, conversamos sobre a análise dos dados, lemos os capítulos uns dos outros, aprendi muito com os trabalhos dos colegas e também com o olhar deles sobre o meu trabalho, suas contribuições preciosas. Foi e é um duplo exercício. Você entra em contato com diferentes pesquisas, reflete, discute, contribui com elas e, ao mesmo tempo, também recebe essas reflexões e contribuições dos colegas. Isso é muito enriquecedor.

Que o diga o Marcus. Ele conta, nos agradecimentos de sua tese, defendida em 2013, que Andrea foi a sua “coorientadora” no sentido de ter sido uma grande parceira na leitura de seus textos, apontando, sugerindo e dialogando. Um processo dialógico solidário que, segundo ele, se tornou valioso no processo de reflexão e da própria escrita.

Andrea ajudou muito. Nos encontros que tínhamos para discutir/avaliar os trabalhos dos pares da turma, ela sempre estava com a leitura da minha tese em dia, trazendo seu olhar, suas reflexões e indagações que ajudaram na escrita. Eram as famosas segundas-feiras, dia da reunião do Grupem, em que todos se encontravam, muitas vezes em torno de uma mesa, para também opinar, dialogar sobre os trabalhos dos integrantes do grupo. E geralmente sempre tinha algo para beliscar, um biscoito, um chocolate.

Na roda de conversa, Andrea lembra as tardes de leitura e debates, com chocolates: “Era muito bom mesmo. Era legal essa coisa da gente acompanhar o trabalho dos outros, aprendemos muito com a pesquisa do outro. Lendo o trabalho, a gente também se ajudava. É uma lembrança muito forte!”

Na avaliação de Simone, esse processo colaborativo entre os pesquisadores é a principal marca do Grupem: “Todos tinham espaço para propor, concordar e discordar. As trocas, a liberdade para se ex-


pressar e compartilhar dúvidas, sem vaidades, eram importantes, pois pelos relatos de outros colegas, isso não me parece tão comum no mundo acadêmico.” Simone, que defendeu sua dissertação em 2008, lembra ainda que o grupo se fortalecia na troca, para rir ou chorar junto:

Sempre tinha alguém disponível para ajudar nos momentos mais difíceis do processo. O clima sempre saudável de aprender e ensinar juntos, cada um com seus limites e possibilidades. E a coordenadora do grupo, a Rosália, dava o tom para que tudo isso fosse possível, não acredito que um grupo conduzido por ela pudesse ser (e funcionar) de outro jeito.

Maria das Graças faz coro ao depoimento de Simone. A condução da Rosália foi o que possibilitou que seu trabalho no mestrado pudesse transcorrer de forma segura e motivante, o que se traduziu na liberdade da escolha do tema e da pesquisa. O sentimento que fica é o de aprendizado. A exemplo de Andreia, ela destaca a importância das disciplinas, mas afirma que os encontros do Grupem foram essenciais para entender, na prática do dia a dia, no que consistia uma pesquisa:

Cheguei meio crua no mestrado e participar do Grupem foi uma coisa muito legal porque eu pude entender exatamente o que era, como se fazia uma pesquisa e me ajudou muito na minha própria pesquisa. O Grupem foi tão importante que mesmo depois de defender a dissertação, continuei a frequentar as reuniões das segundas-feiras.

Colega do grupo de pesquisa de Maria, Livia concluiu o mestrado dois anos depois, em 2006. Ela também aponta para o fato de o Grupem ter ajudado a encontrar o caminho dos estudos e da pesquisa. Na roda de conversa, recorda que, quando entrou para o grupo, ela não tinha nenhum conhecimento prévio sobre o assunto que estava pesquisando, além do senso comum: “O grupo me ajudou no sentido de aprofundar e compreender melhor as teorias e conceitos. Era nas discussões que conseguia ver outras experiências e olhares que somados aos meus me ajudaram na construção do meu trabalho.”



Afastada, hoje, do meio acadêmico, Daniela lembra que chegou ao curso de pós-graduação com muitas inseguranças e sem saber que caminhos tomar e que a convivência com pesquisadores – muitos deles professores ou com passagens em sala de aula – de tantos lugares e de realidades diferentes, possibilitou e ofereceu uma visão mais ampla das relações entre educação e mídia, contribuindo para a construção de seu trabalho. Daniela, cuja dissertação foi defendida em 2018, reitera o que os demais destacam, acrescentando mais um elemento: o afeto. Diz ela: “foi também muito bom acompanhar a elaboração de algumas pesquisas, observar os percalços e sucessos de outros mestrandos e doutorandos, aprender com eles e sentir que o desafio ali era coletivo e compartilhado com competências e afetos.”

Afetos que se eternizam a cada nova conversa sobre o Grupem. Afetos que fazem pulsar sentimentos e memórias que se mantêm vivos há anos. Daniela e todos os demais autores que participaram da roda de conversa, numa breve análise de seus estudos, certamente têm, hoje, um olhar crítico construtivo frente às pesquisas desenvolvidas.

Distanciados do tempo, da pressão da defesa e de todo o trabalho de escrita, que todos reconhecem que não é nada fácil, fazem, hoje, considerações que tornariam melhores, em algum aspecto, suas respectivas pesquisas, como destaca Simone:

Também acho que a minha pesquisa ficou devendo um monte de coisas. Se eu fosse fazer hoje, daria outra coisa, mas ela tem muito material que não foi aproveitado. Gravei muitas horas, escrevi muita coisa, vi muita coisa dos professores que não consegui traduzir em artigo, em texto, porque a gente não dá conta. Quando a gente faz pesquisa, a gente quer tentar investigar o mundo, aí vem Rosália e diz: pé no chão, menos; e aí vamos afunilando. Eu fui, o que foi legal para mim como formação e processo, porque todo processo de pesquisa é bastante sofrido, mas também é muito rico.

Avaliações à parte, os autores concordam que todas as pesquisas foram cuidadosamente planejadas e criadas com e pelo apoio do Grupem e que até hoje se mantêm atuais por conta de suas respecti-

vas problematizações na área da mídia-educação, contribuindo assim para o próprio amadurecimento e crescimento do Grupem, conforme endossa por Patrícia:

Depois de cinco anos da defesa e mais tempo ainda da coleta de dados, vejo a pertinência desse desenho metodológico ser investigado/replicado em outros contextos. A necessidade de estudos empíricos, de fugir de afirmações muito amplas para estudar mídia, para estudar midiatização, é algo que falamos e defendemos muito no Grupem.

Nesse sentido, o trabalho do Grupem não fica no passado, mas se projeta para o presente, criando elos a cada novo estudante que chega, a cada nova pesquisa desenhada, a cada novo projeto discutido nas reuniões do grupo. Nos dias de hoje, quem diria, reuniões remotas, são feitas através e pelas telas do Zoom. Um problema? De jeito algum! Na verdade, só se for o próximo problema de pesquisa de um novo integrante. O Grupem está à vontade – como sempre estive – diante das telas. Encantado com as possibilidades, mas, ao mesmo tempo, refletindo, questionando, problematizando. Faz parte!

Ao final de seu texto de agradecimento da pesquisa de mestrado, Bia agradece “à sorte”. Creio que todos nós, estudantes antigos e novos do Grupem, também agradecemos “a sorte” de termos tido a oportunidade de conciliar nossos interesses de pesquisadores a de tantos outros que passaram pelo Grupem, deixando sua contribuição, conhecimento e solidariedade no fazer pesquisa. Deixando marcas nestes 20 anos.

REFERÊNCIAS

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

APÊNDICE

Produção acadêmica envolvida neste capítulo

Ano	Produção	Título	Pesquisador
2004	Dissertação	Máquinas didatizadas: uma análise dos usos das tecnologias da comunicação e da informação na escola	Maria das Graças Lino Labrunie
2005	Dissertação	O grupo nós na fita: análises de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens moradores do morro Preventório	Camila Rodrigues Leite
2006	Dissertação	Concepções e práticas midiáticas de professores de sala de leitura polo do Rio de Janeiro	Livia Klein Marques da Cunha
2008	Dissertação	A produção de audiovisuais na escola: caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens	Simone Monteiro de Araújo
2013	Dissertação	Cinema, educação e o cineclube nas escolas: uma experiência na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro	Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves
	Dissertação	Imaginário tecnológico de professores: ser professor em tempos de tecnologias digitais	Luciana Silva dos Santos
	Tese	Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000	Marcus Tadeu de Souza Tavares
	Tese	Jovens da rede pública municipal de ensino do rio de janeiro: modos de uso e habilidades no computador e na internet	Rita Rezende Vieira P. Migliora
2014	Tese	Representações sociais do cyberbullying na mídia e na escola	Andrea Muller Garcez
2016	Tese	Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Patrícia Teixeira
2018	Dissertação	Percepções de universitários sobre o uso de dispositivos móveis de comunicação em atividades de estudo	Daniela de Oliveira Pereira
	Pós-Doc	Literacia de informação no ensino médio: referencial para pesquisa de informação científica	Fátima Kanitar



4

Mirma Juliana Santos Fonseca

Raquel Pacheco

“CINEMA E EDUCAÇÃO”:
um farol para navegantes

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95347.4

O que dizer, pois, do silencioso, austero, ininterrupto e simples auxílio que as embarcações menos providas de meios esperam dos faróis, em momento de insegurança ou de desespero, em noites de tempestade ou de dias cinzentos de mar encrespado. Apenas, que estejam lá, nos locais mais isolados e perigosos; e que mostrem suas torres coloridas ou suas características. Não se imagina quanto e tantos seres humanos estão envolvidos apenas para isso. (DANTAS, 2000, p. 12).

1 UM FAROL PARA OS NAVEGANTES

Um ano após a criação do Grupem, Rosália Duarte publicou o livro “Cinema e Educação”, referenciado ainda hoje em pesquisas realizadas por integrantes do grupo e por outros pesquisadores, e também como uma espécie de guia prático para educadores que buscam referências para pensar ações com cinema em contextos educativos¹². Este capítulo tem por objetivo celebrar e desenvolver um novo diálogo com esta obra que se tornou, junto com outras produções, uma das referências para a construção do campo de cinema e educação no Brasil e em Portugal.

A história de muitos pesquisadores desse campo passa por esse livro pleno de afetos. A autora parte da história de seus antepassados, que veem o mundo pelas lentes do cinema, carregando todo afeto e toda a transcendência que existe nessas relações e experiências para as entrelinhas da narrativa. Ao entender a escola como ambiente adequado, entre outros possíveis, para que todas as pessoas possam viver as experiências dessa arte encantadora que é o cinema, Duarte nos mostra, de forma generosa, caminhos para ver, sentir e experienciar o cinema, dialogando com a educação.

¹² O livro foi publicado pela editora Autêntica, na coleção: “Temas e Educação”.

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Site da Autêntica Editora, 2022.

Para isso, a autora fala de professora para professores, utilizando uma escrita simples, acessível e amorosa. Este seria um bom motivo para justificar as quase mil citações que a obra contabiliza em *sites* de busca¹³, mas podemos também creditar esse “sucesso” ao caráter multidisciplinar da obra, abrindo diálogos sobre temas que tangenciam outros campos do saber, como artes, história, literatura, sociologia, antropologia, entre outros. Outra hipótese que levantamos sobre esse amplo alcance da obra é o fato de “Cinema e Educação” se constituir como um dos caminhos de iniciação nesse campo de pesquisa, indo além, ao apresentar a pedagogia do cinema àqueles que buscam embasar teoricamente suas práticas com audiovisual.

¹³ No dia 28 de julho de 2022, o Google Acadêmico apontava 1.053 citações da obra.

Como pesquisadoras do tema, utilizamos esta obra em nossos trabalhos há anos e, embora parecesse termos esgotado as possibilidades de diálogo com o que Rosália Duarte traz em pouco mais de 100 páginas, percebemos que há questões importantes a serem levantadas a partir do que ela apresentou há quase 20 anos. Por isso, no presente texto, reconhecemos a obra “Cinema e Educação” como um farol¹⁴, pois esse pequeno-grande livro orienta pesquisadores e professores (e demais interessados no assunto) a encontrar o lugar de onde pretendem olhar as relações entre cinema e educação, evidenciando pontos de vista perscrutados pela autora.

Além disso, buscamos mostrar como o livro aponta para temas atuais, como feminismo, decolonialidade, patriarcado, democratização da cultura e do cinema, a importância da cultura local e regional, entre outros. Nossa hipótese é de que “Cinema e Educação” traz elementos para contribuir com o processo de decolonização do cinema e do audiovisual. Por isso, na segunda parte do capítulo, propomos um diálogo entre as questões que Rosália apresenta e as pesquisas de Lindiwe Dovey¹⁵, da Universidade de Londres, que trata da decolonização dos estudos sobre cinema com base em uma ética colaborativa. Para tanto, retomamos a analogia do farol, pois ao vislumbrar o desconhecido, precisamos de algo que nos guie em caminhos que se mostram urgentes e necessários de serem vasculhados, caminhos que precisam ser cada vez mais acessados até se tornarem íntimos de todos nós.

14 A origem do farol remonta à curiosidade e necessidade de povos litorâneos conhecerem outros territórios, conforme se encorajaram a ir cada vez mais longe de seus portos (DANTAS, 2000).

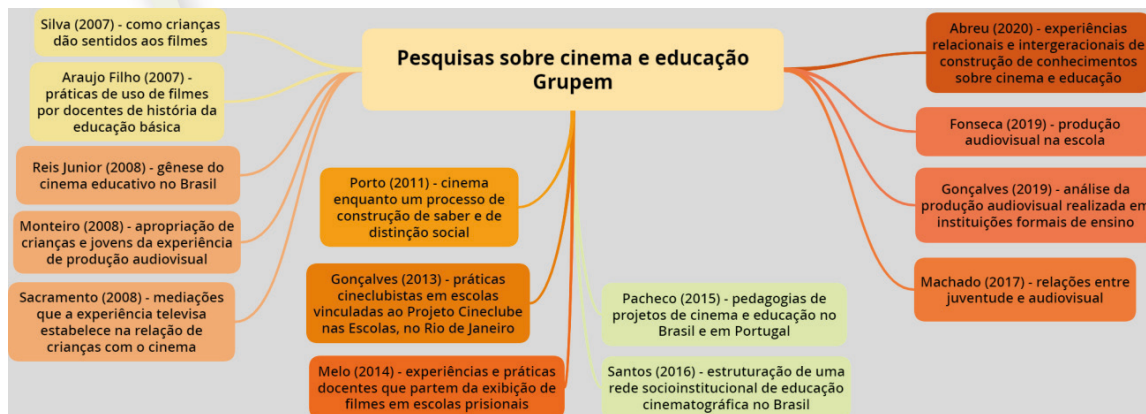
15 A pesquisadora desenvolve atualmente o projeto “*African screen worlds: decolonising film and screen studies*”, financiado pelo European Research Council Link: (<https://screenworlds.org/>)

2 FAROL PARA CHEGADA: 20 ANOS DE PESQUISA EM CINEMA E EDUCAÇÃO NO GRUPEM

A publicação do livro “Cinema e Educação” foi o pontapé inicial para o desenvolvimento de diversas pesquisas no Grupem sobre essa temática. Além disso, a obra acabou funcionando como referência para projetos de cinema em contextos educativos¹⁶, estando presente, portanto, em dois lugares que se complementam: a pesquisa acadêmica e espaços educativos (formais e não formais). Complementam-se porque a maior parte da empiria produzida sobre o assunto utiliza como campo a escola, projetos sociais ou atividades educativas (FONSECA, 2019; PACHECO, 2015).


Olhando para as produções do grupo de pesquisa, o livro inspirou, até o momento, 14 pesquisas de mestrado e doutorado, orientadas por Rosália, sendo duas coorientações (PACHECO, 2015; SANTOS, 2016), como ilustrado na figura a seguir.

Figura 2 – Pesquisas do Grupem sobre cinema e educação



Fonte: Elaboração própria, 2022.

16 O livro é uma das referências, por exemplo, do projeto Cineclube nas Escolas, desenvolvido desde 2008 pela Gerência de Mídias da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que chegou a alcançar cerca de 248 escolas.



As pesquisas realizadas no âmbito do Grupem analisaram a relação do cinema e do audiovisual com a educação por diversas perspectivas, como: história da cinematografia educativa (ABREU, 2020; REIS JUNIOR, 2008; SANTOS, 2016); percepções de jovens e crianças a partir dos filmes (MACHADO, 2017; GONÇALVES, 2013; SACRAMENTO, 2008; SILVA, 2007); metodologias e pedagogias de produção audiovisual na escola (MONTEIRO, 2008; FONSECA, 2019); práticas docentes mediadas pelos filmes (ARAÚJO FILHO, 2007; MELO, 2014); desenvolvimento de projetos de cinema e educação (GONÇALVES, 2013; PACHECO, 2015); e a potência formativa do cinema (ABREU, 2020; PORTO, 2011). É possível contar essa história de outro modo, observando como nossas pesquisas, nos vários períodos de sua história, tentam abarcar as práticas estudadas pelo campo de cinema e educação, a saber: ver, analisar e produzir filmes em contextos educativos. A preocupação em desvendar aspectos históricos do cinema na educação também esteve presente em nossas discussões. Desse modo, fica claro que a produção empírica do Grupem faz uma referência à proposta do livro “Cinema e Educação”, mas vai além, ampliando sua discussão, conforme demonstraremos em notas adicionais ao texto a seguir.

“Cinema e Educação” tem como proposta inicial apresentar bases mínimas para pensar o cinema em contextos educativos a partir da socialização¹⁷ como elemento importante tanto para a educação, como na relação do cinema. Este, por sua vez, é defendido por Rosália Duarte, já em 2002, como fonte de conhecimento tão essencial quanto a literatura para sociedades mediadas pelo audiovisual como a nossa. Martín-Barbero (2014, p. 44) fundamenta essa defesa com base na inserção da escola na cultura midiática, por meio da qual “poderá se inserir nas novas figuras e campos de experiência em que se processam os intercâmbios entre escrituras tipográficas,

17 A socialização relacionada ao cinema é abordada nas pesquisas de: Porto (2011), Machado (2017) e Abreu (2020).

audiovisuais e digitais, entre identidades e fluxos, assim como entre movimentos cidadãos e comunidades virtuais.”

Uma das citações mais difundidas de “Cinema e Educação” é aquela em que a autora compara a importância da prática social de ver filmes à leitura de obras literárias. É nesse sentido que ela trata da pedagogia do cinema¹⁸, defendendo sua presença na escola por seu caráter eminentemente pedagógico de formação estética e cultural. Essa é uma das dimensões visionárias dessa obra, que já defendia, no início deste século, uma postura mais aberta às mídias audiovisuais na escolarização de jovens e crianças, com base nos estudos realizados por Martín-Barbero (2014), que entende o letramento múltiplo como exigência feita “à educação para que seja capaz de formar cidadãos que saibam *ler* tanto jornais impressos como televisivos, *videogames*, *videoclipes* e *hipertextos*.” (p. 52, grifos do autor).

Para dar corpo à pedagogia do cinema, o livro nos fornece elementos básicos, mas não rasos, para se iniciar um trabalho com cinema em contextos educativos. Ousamos afirmar que qualquer pessoa que carregue uma intenção genuína de compartilhar os saberes do cinema com outros consegue iniciar-se sobre a história do cinema¹⁹ e a linguagem cinematográfica²⁰ a partir da leitura desse livro. A autora nos leva como em um passeio por momentos importantes do cinema mundial e nacional, desde a fundação como arte até sua sistematização

18 A questão da pedagogia do cinema é retomada frequentemente no campo por pesquisadores que analisam metodologias e práticas docentes (FRESQUET, 2013; LEANDRO, 2011; NORTON, 2013), o que confere novos ares às discussões sobre o tema. No âmbito do Grupem, Pacheco (2015) trata de pedagogias desenvolvidas em projetos e Fonseca (2019) levantou as bases teóricas que sustentam as pedagogias do campo de cinema e educação, tendo em vista as duas perspectivas mais utilizadas nas atividades educativas com cinema/audiovisual. Araújo Filho (2007) e Melo (2014) analisam práticas docentes com o cinema em diferentes contextos formativos.

19 Dentro da produção empírica do Grupem, a história do cinema é retomada por Reis Júnior (2008) para tratar da história do cinema na educação, também abordado por Fonseca (2019) e Abreu (2020).

20 Entre as pesquisas do Grupem, Gonçalves (2019) aborda como a linguagem audiovisual é utilizada na produção de vídeos em escolas cariocas.

dentro de um mercado transnacional; e por modos de mostrar, atrair, prender a atenção e fazer sentir que o cinema construiu através de sua linguagem. A obra é repleta de referências a produções fundadoras do cinema e a momentos marcantes para a construção de sua história, com indicações de cenas que ajudam a construir ou exemplificam elementos de sua gramática. Além de leve, esse é um passeio baseado na generosidade, pois o texto parece nos tomar pela mão, compartilhando conosco os caminhos necessários para a construção de um repertório mínimo sobre a história e a linguagem do cinema. Para estudiosos de cinema, esses conhecimentos podem parecer óbvios, mas para professores da educação básica, por exemplo, trata-se de uma base mínima, pois a maior parte deles se sente insegura por não possuir formação específica para desenvolver atividades com cinema.

Baseada nos estudos de recepção latino-americanos²¹, a autora nos apresenta o papel do espectador como sujeito na relação com os filmes, com os quais estabelece um “pacto” secretamente: apagando fronteiras entre a realidade e a ficção; aceitando a verossimilhança apresentada nas narrativas; identificando-se com personagens ou situações. Todas essas camadas são influenciadas pelas experiências de vida, crenças, valores, enfim, por tudo aquilo que constrói cada sujeito histórica e culturalmente. O domínio desse espectador sobre as narrativas cinematográficas, chamado pela autora de “competência para ver”, pode ser definido atualmente como “letramento audiovisual”, com base no domínio de códigos que compõem a linguagem cinematográfica.

Pensar na relação do espectador com os filmes, com base em suas experiências com mídias audiovisuais – a maneira como se deixam levar pelas narrativas, o quanto se permitem tocar por determinadas narrativas, quais gêneros prendem sua atenção, entre outras questões – é fundamental para escolher filmes, abordagens, metodologias e práticas com filmes em contextos educativos. Além disso, é preciso

21 Durante muitos anos, as pesquisas do Grupem (com foco ou não no cinema) tiveram como base teórica os estudos de recepção.

ter em mente que “o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso.” (DUARTE, 2009, p. 56). Por isso mesmo, é extremamente importante que o cinema na escola seja uma via de desconstrução de preconceitos e de análise crítica de discursos odiosos que direciona nossos olhares à diversidade e à aceitação (ou à tolerância) das diferenças (ANDRADE; PISCHETOLA, 2016).

A pergunta formulada em 2002: “E a escola com isso?” vem sendo objeto de investigação nesses 20 anos de pesquisa do Grupem, quando tratamos de projetos sobre: a relação de crianças e jovens com audiovisual, projetos de mídias nas escolas, cineclube nas escolas, história do cinema educativo, uso do cinema em aulas de disciplinas específicas, cinema na prisão, produção audiovisual na escola e, mais recentemente, letramento digital. Arriscamos dizer, embasadas nas discussões e amadurecimento teórico coletivo, que Rosália percebe a prática de ver filmes, hoje, como importante mediadora na construção de conhecimentos e não apenas como “parceira na transmissão de conhecimentos” (p. 68), como formulou inicialmente.

Por fim, “Cinema e Educação” materializa-se em um manual de cinema na escola, quando nos últimos capítulos apresenta dicas de como escolher e propor análise de filmes, além de projetos que tratam do tema e sugestões de leitura. Todas as indicações são relevantes para quem está tateando um começo no campo e, acrescidas às demais que o livro oferece, o leitor-professor-pesquisador que se aventura por essas páginas tem um farol, indicando o caminho e pode, a partir do seu próprio olhar, de suas práticas e pesquisas promover relações com cinema em contextos educativos.

Embora não se apresente como um marco deste campo, foi isso que nosso pequeno-grande livro se tornou. Porém, com os limites que o próprio contexto histórico impõe e as mudanças sociais exigem,

analisamos a obra como esse farol que nos ajuda a escolher como queremos seguir conhecendo filmes, linguagem, história e práticas que constituem o cinema como arte e como elemento cultural, cuja presença é reivindicada na escola por todos nós.

Nas orientações sobre como olhar para o cinema com um viés pedagógico, percebemos que, embora de forma pontual, o livro toca em pontos urgentes para os dias atuais, lançando luz sobre a necessidade de decolonização do cinema e das práticas de cinema na escola. Os filmes mais vistos nas salas de cinema no Brasil e em Portugal e nas plataformas de *streaming* não falam nossa língua. As mulheres não estão à frente das produções audiovisuais, inclusive naquelas realizadas em contextos educativos (ALMEIDA, 2019; FONSECA, 2019). Pessoas negras, jovens e crianças, não são as primeiras opções para protagonistas de nossas histórias. Os autores que sustentam nossas teorias e pesquisas sobre cinema e educação são quase sempre do norte global e nunca citam nossos projetos e nossas publicações – numerosas, potentes e diversas – em seus trabalhos. A partir dessa análise, percebemos como “Cinema e Educação” leva-nos ao encontro de noções básicas para entender o campo para, depois de seguras sobre o que buscamos com o cinema na escola, iniciarmos outros diálogos sobre questões que poderão enriquecer ainda mais o debate nesse campo em franca construção.

3 PONTO DE PARTIDA PARA NOVOS DIÁLOGOS

Sabemos que o colonialismo europeu, do modo como o conhecemos hoje, foi configurado a partir da segunda metade do século XIX. Lélia Gonzalez (2020) afirma que foi nesse período que o racismo foi constituído como “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal):

[...] na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental. Vale notar que tal processo se desenvolveu no território fértil de toda uma tradição etnocêntrica pré-colonialista (séculos XV-XIX) que considerava absurdas, supersticiosas ou exóticas as manifestações culturais dos povos “selvagens”. (p. 129).

Esse pensamento naturalizou a brutalidade e a violência que as forças pré-coloniais europeias utilizaram para silenciar e destruir outros povos. Nos tempos em que há resistência por parte dos colonizados, essa violência assume novos contornos, mais sofisticados, por vezes fazendo não parecer violência, mas uma questão de superioridade. Ao longo dos séculos, a colonização provocou uma internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados, apresentando pelo menos duas faces, “que só se diferenciam enquanto táticas que visam o mesmo objetivo: exploração/opressão” (GONZALEZ, 2020, p. 130).

Esses processos de colonização impuseram a cultura do colonizador, enquanto os bens culturais dos povos são saqueados e expostos em museus até os dias de hoje (RIBEIRO, 2019). O interesse pela cultura de certos povos não acabou com o etnocentrismo e não interrompeu práticas desumanizadoras. No que se refere a relações entre cinema e educação, exibir filmes clássicos, de arte e de autor em projetos de cinema e educação, por exemplo, não é suficiente para levar crianças e jovens a se questionarem sobre a lógica etnocêntrica que os orienta, sobre relações de poder e hierarquia presentes nesses filmes, muito menos sobre como se deu seu processo de realização. Pelo contrário, esse tipo de iniciativa em contextos educativos pode funcionar como espelho do campo do cinema e do audiovisual, reforçando o sistema de crenças preestabelecidas pela lógica colonialista (BLANCO, 2019; TOLEDO, 2010). As estratégias colonizadoras carregam consigo um interesse claro e bem estruturado em perpetuar os valores eurocêtricos. A ausência

de debate acerca de temas estruturantes do cinema e do audiovisual e sobre a realidade de crianças e jovens, nos projetos de cinema e educação, são algumas das estratégias de perpetuação da cultura da superioridade do colonizador em relação à cultura do colonizado.

Com um maior protagonismo, a “cultura tornou-se referência para o desenvolvimento do capital”, como destaca Gusmão (2008, p. 2). Há décadas, o cinema estadunidense coloniza culturas mundo afora, construindo imaginários e culturas baseados em seus valores, língua e tradições. Essa indústria arrasa com mercados nacionais com o poder monetário de suas produtoras e distribuidoras, enquanto os mais distraídos deleitam-se com o glamour de Hollywood e da festa do Oscar. Somos colonizados também por esse rolo compressor que, de mãos dadas com o capital, só permite que produções nacionais obtenham o prestígio devido e retornos financeiros quando associadas a empresas estrangeiras ou com poderosas produtoras de conteúdo nacionais que seguem a cartilha e a lógica de mercado.

A falta de oportunidades e de representatividade, a ausência de narrativas, produtores, atores e pessoas negras nas produções audiovisuais torna esta temática essencial quando falamos de educar com, sobre, para e através do cinema. O cinema continua a reforçar estereótipos sobre atores e atrizes negras, indígenas, gordos, (i)migrantes, enfim, fora do que ditam os padrões mercadológicos, resultando em poucas opções de personagens. De acordo com Almeida (2019), isso se estende a toda a indústria audiovisual, em que funções estabelecidas como de maior importância (direção, roteiro, produção, fotografia, montagem, edição, iluminação) são ocupadas por homens brancos heterossexuais, enquanto as vistas como menos relevantes (figurino, maquiagem, assistentes de produção, continuísta, produção de elenco de apoio e figuração) são ocupadas por mulheres brancas, seguidas por homens negros e, por fim, mulheres negras.

“Cinema e Educação” valoriza a produção cinematográfica brasileira, contando sua história e fazendo referência a esta filmografia ao longo do livro, num esforço em desassociar a arte cinematográfica de um único gênero, modelo ou país. Baseada nesses valores e na intenção não de colonizar ou recolonizar através do seu livro, Duarte (2009, p. 45) afirma que:

O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir de mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido.

O sistema de valores produzidos por homens brancos para engrandecer, empoderar e supervalorizar a eles próprios é questionado pela autora, afirmando que o modo como o cinema lida com o feminino também é fruto de relações de poder e de convenções culturais. Duarte (2009) se baseia na pesquisa sobre os estudos da mulher no cinema, realizada por Ann Kaplan, e afirma:

[...] as imagens dominantes da mulher nos filmes são construídas pelo e para o olhar masculino. No cinema, diz Kaplan, as mulheres existem para serem olhadas e essa objetificação orienta a maneira como o corpo delas é apresentado, como elas próprias se posicionam diante da câmera e mesmo o lugar simbólico que ocupam na narrativa. (p. 46).

Do mesmo modo que aborda com profundidade a representação conservadora de gênero, também destaca a forma como a maioria dos filmes apresentam as mulheres como dependentes e incapazes de tomarem decisões acertadas. Na maioria das vezes, o papel da mulher é o de coadjuvante²². A autora argumenta que, de um modo geral, o

22 Rosália Duarte publicou um verbete na Wikipédia, sobre a cineasta Germaine Dulac e sua produção no início do século XX. Outras ações da autora voltadas para as mulheres no cinema são: o artigo “Representações de Mulher na Pedagogia Visual de Germaine Dulac”, publicado em coautoria com Milene Gusmão (2019) e o “Cineclubes on-line: mulheres no cinema, mulheres do cinema”, em parceria com as professoras Inês Teixeira (UFPB) e Maria das Graças Oliveira (UFCEG), como um projeto de extensão para professoras e estudantes de graduação e pós-graduação, sobre filmes dirigidos por mulheres e questões relacionadas à presença feminina na indústria audiovisual, desenvolvido em 2020 de forma *on-line*, devido à pandemia de Covid-19.

protagonismo feminino nas narrativas fílmicas é fortemente marcado por definições misóginas do papel atribuído ao feminino em nossa sociedade.

A forma como os homossexuais são representados no cinema convencional também é mencionada, sob o argumento de que essa representação é marcada por forte conservadorismo, homofobia e estereotipia. Segundo Duarte, personagens homossexuais são normalmente retratadas como emocionalmente desequilibradas, traiçoeiras e perigosas; e filmes de grande sucesso de público e de crítica sugerem que psicopatas e assassinos possuem algum envolvimento com práticas ou tendências homossexuais.

Duarte (2009, p. 47) é categórica: “O olhar masculino, branco, ocidental e, sobretudo, heterossexual ainda é o que predomina nas convenções de representação de temáticas distintas no chamado cinema dominante.” Não é por coincidência, afirma a autora, que o assassino seja um homem negro, que o papel do traficante seja representado por latinos e que os terroristas sejam árabes, israelenses, etc.

Numa análise global direta feita ao patriarcado que ainda nos dias de hoje tem o domínio do cinema, Rosália Duarte analisa o conceito eurocêntrico de cinema de autor. Sendo o cinema uma arte extremamente coletiva que envolve diversos e diferentes tipos de profissionais, fica difícil de se definir, de fato, quem é o autor. A política dos autores foi um movimento realizado na França, pelos novos cineastas ligados aos *Cahiers du Cinéma* e à *Nouvelle Vague*, no final dos anos 1950. Esses jovens cineastas desejavam ter mais autonomia em relação aos seus filmes, uma vez que consideravam o autor do filme como o escritor é de um livro, justificando que a câmera era a sua caneta. Analisando esse movimento, através das lentes do presente, concluímos que apenas os próprios cineastas foram beneficiados com essas reivindicações, pois elas não deram mais poder ou valor às atrizes, técnicos, ou sequer envolveu cineastas mulheres, com

exceção de Agnès Varda, que apesar do seu reconhecido talento e vasta filmografia, foi e continua sendo constantemente esquecida.

Enquanto na França, no final dos anos 1950 e início de 1960, os cineastas se organizavam para serem mais valorizados em relação às suas produções, a trajetória da cinematografia africana teve início apenas nos primeiros anos da década de 1960, quando as nações africanas colonizadas enfim alcançaram sua independência. Até aquele momento, as imagens da África eram apenas as produzidas nas excursões dos etnólogos europeus para o continente; esses filmes tinham como objetivo estudar a cultura, as pessoas e os costumes do continente africano. Para além dos filmes etnográficos, os africanos também eram impossibilitados de produzir suas próprias imagens, primeiro pela falta de estrutura, dificuldade de acesso a equipamentos cinematográficos e, além disso, existiam leis específicas que proibiam a produção dessas imagens, como o Decreto Laval, instituído em 1934, por Pierre Laval²³, estabelecendo que para realizar filmes era necessário obter autorização do Ministério das Colônias Francesas. Cabia ao ministro autorizar desde o roteiro até as pessoas envolvidas no projeto, podendo vetar tudo aquilo que fosse de encontro aos interesses da colônia. Essas práticas eram formas de silenciamento às quais os africanos foram submetidos, contribuindo para o desenvolvimento tardio do cinema africano.

No Brasil, a produção cinematográfica, principalmente de curtas e longas-metragens de ficção, teve início por volta de 1908. Ao longo do tempo, houve um aprimoramento da qualidade técnica dos filmes e da formação de novos profissionais de cinema. Em 1950 é fundada, em São Paulo, a companhia Vera Cruz. Apesar do grande investimento financeiro e de todos os esforços, o retorno comercial dos filmes era desanimador, porque apesar dos filmes serem produzidos no Brasil, com investimento brasileiro, quem detinha todo proces-

23 Primeiro-ministro francês e ministro das colônias na África francófona.

so de distribuição era a empresa estadunidense Columbia Pictures. A empresa estadunidense comprava os filmes brasileiros muito baratos e, durante o processo de distribuição e exibição, alcançava lucros bastante altos. Como já dissemos acima, esta política compromete o desenvolvimento sustentável do cinema de países que não fazem parte do eixo Estados Unidos-Europa, que por outro lado reivindica para si o título de “cinema mundial”.

Dovey e Taylor-Jones (2021) assinalam que a visão que se tem do cinema mundial foi criada com base direta nas estruturas do imperialismo ocidental e colonial, centrado no cinema “EuroAmericano” (quando citam Americano, referem-se aos Estados Unidos como sinônimo da América). Embora os estudiosos do “cinema mundial” e do “cinema transnacional” tenham tentado ampliar seu cânone e suas estruturas, vários problemas importantes persistem quando se pretende falar sobre cinema mundial, pois fica de fora a maior parte dos países do mundo, focando-se principalmente no cinema dos Estados Unidos e da Europa, com algumas exceções para um ou outro diretor de alguns países fora desse circuito (DOVEY; TAYLOR-JONES, 2021).

Apesar de toda a preocupação de Duarte (2009) em mostrar um cinema para além do modelo patriarcal vigente, a autora não consegue escapar à armadilha do “cinema mundial” no quadro anglo-americano europeu. Esse viés geográfico, infelizmente, é habitual, principalmente no ensino superior global. Dovey (2021, p. 2) identifica esse viés legado do imperialismo ocidental e colonialista e como “uma das razões pelas quais movimentos renovados de decolonização começaram na Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul, em 2015, e se espalharam por todo o mundo, inspirando uma vasta gama de projetos ativistas e acadêmicos.” Para a autora, é importante enfatizar no ensino do cinema e da produção audiovisual os horrores do colonialismo e do

imperialismo e mostrar aos alunos os tipos de discursos racistas que os “outros cinemas mundiais” tiveram que enfrentar.

3.1 DECOLONIZANDO A PEDAGOGIA DO CINEMA

Na última década, projetos de cinema e educação desenvolvidos no Brasil e em Portugal se basearam, em sua maioria, nos pressupostos teórico-metodológicos difundidos pela “Hipótese-cinema”, desenvolvida pelo cineasta francês Alain Bergala; e pelo British Film Institute, de origem inglesa. Com uma análise mais atenta, os projetos parecem também não escapar à lógica do “cinema mundial”. Para a orientação de fundamentos desse campo as premissas dessas perspectivas funcionaram, porém, não foram suficientes para debater questões sociais importantes, como o papel do colonialismo na perpetuação dos estereótipos, das desigualdades sociais, de classe, raça e gênero. O cinema nos possibilita dialogar e trazer à tona assuntos relacionados à vida, à comunidade, às experiências de crianças e jovens, através de perspectivas mais próximas de suas vivências, possibilitando o desenvolvimento de uma leitura ao mesmo tempo mais estrutural e abrangente do mundo (FONSECA, 2019; PACHECO, 2015).

As sanções francesas ao cinema não europeu refletem-se também no âmbito do cinema e educação atual. Uma breve análise do Programa da Cinemateca Francesa, “*Cinéma: cent ans de jeunesse*”, replicado em mais de 15 países de diferentes continentes, incluindo o Brasil, é clara a ausência de filmes e referências cinematográficas dos 54 países do continente africano, além da vasta produção chinesa e indiana. A produção cinematográfica brasileira também não integra esse programa, que, em 2021, chega aos 25 anos de existência.

Observamos como projetos e iniciativas de cinema e educação podem funcionar como espelho do campo do cinema e do audiovisual, de modo a reforçar o sistema de crenças preestabelecidas, presentes na lógica colonialista através dos valores eurocêntricos e norte-americanos. A prática educativa por si só não consegue transformar a realidade, a transformação qualitativa da sociedade só acontece quando mudamos as condições materiais objetivas, pela práxis humana coletiva (FREIRE, 2005). Por isso, entendemos ser necessário qualificar nossas perspectivas através de trabalhos educativos com objetivo de criar práticas libertadoras, para que as ideologias dominantes não continuem a ser reproduzidas. Uma via que apresentamos como possível, através do cinema na educação, tem por objetivo emancipar jovens e crianças numa perspectiva crítica e decolonial.

Para a coordenadora do grupo de pesquisa *Screen Worlds*, Lindiwe Dovey (2020, p. 5), “a decolonização começa com os indivíduos se descobrindo e olhando para dentro, para as raízes de sua própria identidade.” Nesse processo de libertação, que é a descoberta da nossa própria identidade e ancestralidade, observamos como “os velhos podem se tornar possessivos sobre o conhecimento, reforçando e impondo suas próprias ideias àqueles com quem deveriam estar capacitando e colaborando, não abrindo caminho para os jovens trazerem suas próprias concepções do mundo.” (p. 8). Não conseguiremos compreender o presente turbulento que vivemos se não entendermos o nosso passado. Por isso, Dovey ressalta a importância de nós, adultos, professores, pesquisadores, retornarmos às nossas próprias fontes pessoais e seus contextos para torná-los explícitos em nosso ensino, a fim de compreendermos não só a nossa própria subjetividade na criação do conhecimento, mas percebermos o quanto também estamos emaranhados nas histórias imperiais sobrepostas, muitas vezes violentas, que moldaram a nós e a nossa relação com os outros. Longe de ser uma novidade, este é um movimento que Duarte faz na

obra “Cinema e Educação”, que propomos trazer à tona para debater sobre questões urgentes no contexto da educação nos dias de hoje.

Desse modo, o grupo de estudos *Screen Worlds* desenvolve seu trabalho investindo esforços na necessidade de uma virada cultural nos estudos fílmicos e de telas, que valorize o conhecimento regional, cultural e linguístico tanto quanto valoriza um profundo conhecimento da história e teoria do cinema global. É importante mudar esse conceito de “cinema mundial”, baseado na dicotomia “o ocidente” e “o resto” – quando utilizamos o termo “ocidente” partimos do olhar eurocêntrico e estadunidense, que considera ocidente os países do hemisfério norte ocidental, deixando de fora as Américas Central e do Sul, por exemplo.

Dovey (2020) afirma que as pessoas que se identificam como brancas precisam reconhecer que a África (assim como a Ásia, a América Central e do Sul) não são continentes distantes (lá longe), mas estão intimamente ligados à Europa. Para a autora, a prática de ensino e aprendizagem também precisa ser decolonizada, pois os alunos devem ter acesso a currículos e pedagogias que forneçam esperança, cura e modelos para aqueles com origens históricas desfavorecidas. Devemos nos livrar daquilo que a autora chama de “lembretes constantes”, escritos por pessoas que se identificam como brancas, relembando sempre às pessoas racializadas como seus ancestrais foram perseguidos e violentados. É necessária e urgente uma mudança no discurso da condição de vítima para a de protagonista e agente da própria história.

As experiências dos colonizados precisam parar de ser silenciadas e passar a ser repercutidas. O ensino precisa deixar de ser visto apenas como uma prática intelectual, citando bell Hooks (1995), e ser encarado como uma forma de terapia e cura tanto para professores como para alunos. “Por mais importante que todos entendam os horrores da escravidão, imperialismo, racismo, sexismo, e outros sistemas de opressão, também temos que fazer da nossa pedagogia uma prática ativista, que não se limite a criticar e vitimizar.” (DOVEY, 2021,

p. 13). É exatamente isso que buscamos trazer para o campo de cinema e educação: práticas igualitárias, que enalteçam nossas diferenças, relembrem nossas histórias e construam uma cultura a partir de quem somos desde muito antes de sermos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos decolonizar as perspectivas do campo de cinema e educação para alavancar discussões mais que urgentes sobre as diversidades e minorias invisibilizadas não apenas nos filmes a que temos acesso, mas nos próprios projetos que desenvolvemos. Assim como os filmes não devem ser usados unicamente de forma instrumental na escola – como criticam vários pesquisadores do campo – as questões decoloniais não podem funcionar da mesma maneira, presentes de forma pontual em projetos de cinema e educação para atender, por exemplo, apenas exigências que obrigam a escola a tratar da história e cultura indígena e afro-brasileira em seu currículo²⁴, por exemplo. Produzir vídeos com protagonistas negros ou mulheres para apresentar em festividades do Dia da Consciência Negra ou do Dia Internacional da Mulher, respectivamente, não basta para tratar de desigualdades estruturais perpetradas há séculos em sociedades profundamente machistas e racistas.

Uma contribuição que o campo de cinema e educação pode dar para ampliar essa quebra de paradigmas coloniais é valorizar e destacar produções silenciadas pelo poder mercadológico e por nossa limitação em buscar referências para além do hegemonicamente constituído. É preciso construir diálogos com pesquisadores que trazem perspectivas de cinema em contextos educativos para além das

24 A lei nº 11.645, sancionada em 2008, inclui no currículo da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

fronteiras já estabelecidas²⁵ e, a partir de pesquisas que direcionem o olhar para questões decoloniais sobre o cinema, construir uma urgente presença de outras narrativas, outros corpos, outras culturas (inclusive a nossa) nos projetos e pesquisas que promovemos.

No seu livro “Cinema e Educação”, Rosália Duarte apresenta questões basilares para este campo e aponta, como quem mostra uma paisagem mais distante, a qual não chegamos a visitar propriamente, que há importantes discussões a serem realizadas a partir daquelas discussões que propõe. É assim que o livro ilumina nosso caminho para, agora, olharmos por outros ângulos, construindo outros diálogos para decolonizar nossa prática educativa, tanto de ensinar como de aprender, e nossas relações com o outro e com o mundo.

A discussão sobre decolonialidade é para ontem, portanto, urgente para o campo de cinema e educação. Para desinstrumentalizar o cinema e educação do processo colonizador, as temáticas da decolonialidade precisam embasar projetos e iniciativas de cinema em contextos educativos. O cinema não pode estar na escola de forma instrumental, como Rosália Duarte (2009) defende de forma veemente. Aprendemos com a pandemia que precisamos do audiovisual e das tecnologias e também sobre a relevância da cultura e da arte em nossas vidas. A educação de crianças e jovens para, com, sobre e através do cinema e do audiovisual é uma temática que precisa fazer parte, há tempos, do processo educativo, tendo em conta também a temática da decolonização.

25 Vale destacar alguns projetos, como: Vídeo nas Aldeias, criado em 1986; e Inventar com a Diferença, de 2014.

REFERÊNCIAS

ABREU, Andrea V. Toledo. **Aprendizados intergeracionais em cinema**: de Humberto Mauro ao polo audiovisual da Zona da Mata Mineira. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2020.

ALMEIDA, Paula Alves. **Cinedemografia, população que filma e população filmada**: relações e hierarquias de gênero e raciais na produção cinematográfica brasileira contemporânea. 2019. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas (IBGE), Rio de Janeiro, 2019.

ANDRADE, Marcelo; PISCHETOLA, Magda. O discurso de ódio nas mídias sociais: a diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1377– 1394 out./dez. 2016.

ARAÚJO FILHO, Waldemir de. **Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de história**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ARAÚJO, Simone Monteiro. **A produção de audiovisuais na escola**: caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BLANCO, Marcio. **Imagens da pedagogia**: uma genealogia das relações entre cinema e educação no Brasil. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DANTAS, Ney. **A história da sinalização náutica brasileira**: e breves memórias. Rio de Janeiro: Femar, 2000.

DOVEY, Lindiwe; TAYLOR-JONES, Kate. **The asian-african film connection**: cross-cultural imaginaries, shared sources, parallel histories. London: Open Library of Humanities, 2021.

DOVEY, Lindiwe. On teaching and being taught: reflections on decolonising pedagogy. **Parse Journal**, Universidade de Gotemburgo, 2020.

DUARTE, Rosália M^a. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Temas e educação, 3).

DUARTE, Rosália. Prefácio. In: LEITE, César; OMELCZUK, Fernanda; REZENDE, Luiz Augusto. (org.). **Cinema-educação**: políticas, fronteiras e poéticas (SOCINE). Macaé: NUPEM Editora; UFRJ, 2021.

DUARTE, Rosália M^a.; GUSMÃO, Milene. Representações de Mulher na Pedagogia Visual de Germaine Dulac. **Educação e Realidade**, v. 44, p. e81590, 2019.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. **Produção Audiovisual em uma escola municipal do Rio de Janeiro**: pedagogia audiovisual e habilidades socio-cognitivas. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

GONÇALVES, Beatriz Moreira Porto. **Cinema, educação e o cineclube nas escolas**: uma experiência na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2013.

GONÇALVES, Beatriz Moreira Porto. **Atlas do audiovisual escolar, territórios da Mostra Geração**: Rio de Janeiro, 2000 a 2014. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUSMÃO, Milene C. S. O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para a formação cultural. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., Salvador, 2008. **Anais** [...]. Salvador, 2008.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

LEANDRO, Anita. Posfácio: uma questão de ponto de vista. *In*: FRESQUET, Adriana (Org.). **Dossiê cinema e educação #2**: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MACHADO, Carla Silva. **“Espelho, espelho meu?”**: narrativas audiovisuais acerca das sobre juventudes e representações juvenis. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, Vanusa Maria de. **Aproveitando brechas**: experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

NORTON, Maíra. **Cinema oficina**: técnica e criatividade no ensino de audiovisual. Niterói: Editora UFF, 2013.

PACHECO, Raquel. **Cinema e Educação**: estudos de caso no Brasil e em Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

PENSAR a Educação. **Cineclube Online**: Mulheres no Cinema, Mulheres do Cinema. 24 mar. 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blog/cinema-falado-cineclube-online-mulheres-no-cinema-mulheres-do-cinema/>. Acesso em: 9 maio 2021.

PORTO, Rodrigo R. **Sobre as formas de se aprender com o cinema**: um estudo através da agenda-diário de Leandro Konder. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2011.

REIS JÚNIOR, João Alves **O livro de imagens luminosas**: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil 1889-1937. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SACRAMENTO, Winston C. Vieira. **A experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Raquel Costa. **Um trajeto católico de educação pelo/para o cinema no Brasil**: redes, práticas e memórias. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

SILVA, Fernando Rodrigues dos Santos. **As artes de ver de uma comunidade de espectadores**: a infância em cena! Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

TOLEDO, Moira. **Educação popular audiovisual no Brasil**: panorama, 1990-2009. Tese (Doutorado em Estudos dos Meios e da Produção Midiática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

WIKIPÉDIA. **Germaine Dulac**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Germaine_Dulac. Acesso em: 9 maio 2021.



5

Andrea Vicente Toledo Abreu

Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves

Vanusa Maria de Melo

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA,
CINECLUBISMO
E PERSPECTIVA HISTÓRICA**

1 INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos, assim como os demais que compõem este livro, é uma resposta ao desafio que nos foi proposto para celebrar os 20 anos de criação do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem), do qual nós, autoras, fazemos parte. Além de contar um pouco da história da utilização de materiais audiovisuais em contextos educativos, nossa tarefa foi analisar pesquisas desenvolvidas no grupo. Para isso, procuramos apresentar nosso olhar sobre o modo como as perspectivas teórico-metodológicas e/ou resultados de cada pesquisa dialogam e como foram apresentadas ao longo desse tempo a partir do que os autores disseram. Para tanto, utilizamos os seguintes trabalhos realizados no âmbito do Grupem:

1. “O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937)” – tese de doutorado de João Alves do Reis Júnior (João Alegria), defendida em 2008;
2. “Cinema, educação e o cineclube nas escolas: uma experiência na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro” – dissertação de mestrado de Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves, de 2013;
3. “Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000” – tese de Marcus Tadeu de Souza Tavares, defendida em 2013;
4. “Aproveitando brechas: experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro” – dissertação de mestrado de Vanusa Maria de Melo, de 2014;

5. “Cinema e educação estudos de caso no Brasil e em Portugal” – tese de Raquel Pacheco Mello Cunha, de 2015²⁶;
6. “Um trajeto católico de educação pelo/para o cinema no Brasil: redes, práticas e memórias” – tese de Raquel Costa Santos, defendida em 2016²⁷;
7. “Atlas do audiovisual escolar, territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014” – tese de doutorado de Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves, de 2019;
8. “Aprendizados intergeracionais em cinema: de Humberto Mauro ao Polo Audiovisual da Zona da Mata Mineira” – tese de Andrea Vicente Toledo Abreu, defendida em 2020.


A experiência estética foi abordada por meio de vivências nos cineclubes, por possibilitarem a exibição e visualização de filmes, já que apresentam iniciativas de sucesso e de fracasso desenvolvidas por professores, que podem ser reproduzidas, adaptadas e potencializadas e, com isso, têm potencial para subsidiar novas atividades de mídia-educação.

2 REFERENCIAIS E METODOLOGIAS MAIS PRESENTES

Educadores buscam criar e aperfeiçoar metodologias que possam contribuir para o aprendizado dentro e fora da escola e iniciativas de formação que fazem uso de filmes para ensinar não são novidade. A expectativa de que os filmes e o audiovisual podem ser

26 A tese, defendida na Universidade Nova de Lisboa – Portugal e orientada pela professora Cristina Ponte, foi coorientada pela Prof^a. Rosália Duarte.

27 O doutorado-sanduíche da pesquisadora foi realizado na PUC-Rio, sob supervisão da Prof^a. Rosália Duarte.



aliados do conhecimento, da pesquisa e da aprendizagem foi criada provavelmente até antes da invenção do que Walter Benjamin (1983) chamou de “imagem técnica”²⁸. O próprio desenvolvimento de mecânicas de produção/reprodução de imagens em movimento sem ação humana direta foi motivado, em grande parte, por vontade de conhecer e de estudar cientificamente seres e objetos em movimento, assim como teve suas origens e motivações comerciais na indústria do entretenimento fantástico, circense e pseudocientífico. As práticas educacionais envolvendo o cinema, contudo, não se realizaram sem resistências e preocupações com os impactos das tecnologias de captação e fruição de imagens e sons em movimento.

A tese “O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937)”, de João Alves dos Reis Júnior (2008), investigou o surgimento da cinematografia educativa em nosso país, remetendo aos livros, pois o pesquisador não pôde analisar os filmes, e voltando ao período da Proclamação da República, seis anos antes da apresentação do cinematógrafo ao público parisiense, pelos irmãos Lumière (1895). O historiador e mídia-educador, mais conhecido como João Alegria, situa a experiência moderna²⁹ do cinema – projeções públicas e pagas em salões – em um contexto de crescimento da população urbana e surgimento de novos hábitos de consumo cultural³⁰, que, no Brasil, encontram-se com os ideais renovadores da educação do início da Primeira República.

28 Com o conceito de imagem técnica se quer designar a imagem produzida e reproduzida sem a intervenção direta da mão humana, mas por intermédio de aparatos mecânicos e técnicas físico-químicas, conceito que adotamos a partir das reflexões de Benjamin em texto sobre a reprodutibilidade técnica, escrito em 1936.

29 “Modernidade designa menos um período histórico demarcado que uma mudança na experiência. Essa nova configuração da experiência foi formada por um grande número de fatores, que dependeram claramente da mudança na produção demarcada pela Revolução Industrial.” (REIS JÚNIOR, 2008, p. 56).

30 “A imagem sai da esfera do consumo privado, ganha exibição pública e paga.” (REIS JÚNIOR, 2008, p. 52).

De acordo com João Alegria (2008, p. 40), a “nau dos imigrantes miseráveis e aventureiros, das dançarinas francesas e comediantes portugueses, das famílias circenses da Europa Central, trouxe também o cinematógrafo para o Brasil”, que logo se tornou popular entre as novas camadas urbanas da capital, formadas por “imigrantes italianos, espanhóis, portugueses e japoneses, ex-escravos, negros, brancos e amarelos pobres” (p. 41), muitos trabalhadores saídos do campo em razão de crises agrícolas, como a do café (1893).

Ao mesmo tempo, como demonstra Raquel Pacheco (2015), as salas que projetavam filmes ao redor do mundo eram, no início do século XX, velhos armazéns sujos e baratos, ambientes malvistas que, entre outras atrações, ofereciam uma nova forma de diversão que poderia ser vista como uma influência negativa para as crianças. Citando pesquisas de Portugal e Dinamarca, Pacheco (2015, p. 95) observa uma “preocupação transnacional” com o surgimento de uma linguagem completamente diferente das utilizadas até então, cujo modo de participação do espectador, acreditava-se, não poderia ser ensinado e nem intermediado. Além das salas de cinema não serem espaços regulados, a forte impressão de realidade poderia fazer com que crianças e jovens confundissem fantasia e realidade, “crianças e jovens poderiam identificar-se com os filmes e tornar-se transgressivos”. Ponte (2012), citada por Pacheco (2015, p. 95), afirma que “já em 1914 a maioria dos países com salas de cinema tinha introduzido alguma forma de censura.”

Reis Junior (2008) apresenta rica documentação, em especial material de imprensa, de como o cinema rapidamente melhorou sua reputação³¹ e que, mesmo reações negativas, como a que houve em relação ao cinema estadunidense do entreguerras, revelam o interesse de educadores e intelectuais brasileiros por tal técnica. Para tanto, con-

31 “A aceitação social do filme – que passa de diversão para ex-escravos, brancos pobres e ignorantes ao status de maravilha eletro-mecânica dos tempos modernos, atração obrigatória para as melhores famílias –, vai ocorrer, no Brasil, no transcurso de um curto período de tempo.” (REIS JUNIOR, 2008, p. 47).

tribuíram de um lado a crescente experimentação com o cinematógrafo para registro de fenômenos naturais e processos científicos, as possibilidades de romper barreiras temporais e espaciais e as vantagens da reprodutibilidade técnica. Por outro lado, o desenvolvimento de outros tipos de filmes, cujo caráter educativo era construído e percebido por artistas, educadores e outros pensadores, também influenciou a apropriação de tais técnicas e linguagens pelas instituições de ensino.

Duarte e Tavares (2010, p. 26) argumentam que “o caráter educativo do cinema estava presente, explícita e/ou implicitamente, entre os objetivos de alguns de seus mais importantes criadores.” Os autores demonstram como intelectuais e vanguardas artísticas apostaram na participação direta do cinema na educação política e estética das massas, embora esse projeto tenha adquirido características distintas de acordo com os movimentos que o colocaram em prática. Seja por uma “pedagogia da imaginação” (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 26), com a qual os autores identificam cineastas tão distintos quanto Georges Méliès (1861-1938), D. W. Griffith (1875-1948) e Germaine Dulac (1882-1942); ou por uma “pedagogia do real” (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 30), com a qual identificam realizadores novamente tão diversos quanto Dziga Vertov, os fundadores da escola documental inglesa, na década de 1930, os neo-realistas italianos do pós-guerra e os cinemas novos, como o brasileiro.

3 POTÊNCIA CINECLUBISTA

Pacheco (2015) e Gonçalves (2013) investigaram projetos de formação *sobre, para e com* o cinema dos anos 2010 e também recuperaram um histórico das relações entre cinema e educação dentro e fora das escolas. Elas analisam o surgimento, em meados da década de 1910, das práticas coletivas que deram origem ao movimento cineclubista, ao qual se atribui papel fundamental na

valorização do cinema como arte – “a sétima arte”³² –, no desenvolvimento do campo da teoria cinematográfica e de metodologias de formação estética, moral, política e pedagógica *com e para* apreciação e realização de imagens em movimento.

Em concomitância com o florescimento de diversas vanguardas artísticas que afirmavam a arte como “expressão humana fundamental, leitura, ou meio de transformação social” (GONÇALVES, 2013, p. 23) e que experimentavam o cinema em busca da criação de linguagens originais³³, grande parte dos artistas e intelectuais se encontravam com frequência para apreciar, debater, estudar filmes. A partir dos anos 1920, essas associações se espalharam ao redor do mundo, organizando conferências, editando publicações especializadas em cinema, “defendendo claramente o valor estético dos filmes, salientando seus fins sociais e educativos, e condenando a produção com fins meramente comerciais” (GONÇALVES, 2013, p. 25).

Contra a percepção ligeira e descartável, o cineclubismo buscava valorizar o cinema como cultura, interpondo-se na relação do espectador com o filme no intuito de criar um pensamento crítico. Ao mesmo tempo em que propunha uma forma superior de recepção, o cineclubista reconhecia a condição coletiva do espetáculo cinematográfico ao tomar a forma associativa como modelo de agrupamento. (LUNARDELLI apud GONÇALVES, 2013, p. 38).

O poder de alcance do advento cinematográfico acentuou uma vocação educativa na gênese do cineclubismo, que logo reuniu no mundo inteiro grupos de trabalhadores, associações sindicais e outras organizações proletárias para exibição de fitas revolucionárias, com sessões voltadas à formação política e cultural das classes populares

32 De acordo com Duarte e Alegria (2008), a expressão “sétima arte” difundiu-se entre 1911 e 1912, com a divulgação do Manifesto das Sete Artes e Estética da Sétima Arte, publicado por Ricciotto Canudo, italiano radicado na França e fundador do Club des Amis du Septième Art – C.A.S.A (1921-1924).

33 Os soviéticos, por exemplo, queriam criar uma arte completamente nova que não fosse influenciada por nenhuma expressão artística anterior.

(GONÇALVES, 2013). A Igreja Católica, como veremos com mais detalhes adiante, não só foi uma das instituições que cedo se interessou pelo poder do cinema, como, também cedo, explorou a potência do modelo de associação cineclubista.

As pesquisas do Grupem registram as altas expectativas da sociedade, ao longo da história, sobre o cinema/audiovisual. Frequentemente, o otimismo não está em oposição direta ao que Reis Junior (2008, p. 153) chamou de “o temor ao conteúdo dos filmes”, mas está acompanhado deste. É o que se expressa no título do livro “Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil” (1931), do pedagogo Lourenço Filho, no qual o autor “defende uma tese de grande interesse para todos quantos se preocupam com as coisas da educação: a de que o cinema deve curar-se com o próprio cinema, ou seja, a de que, às exhibições de mau efeito, sobre crianças e adolescentes, deve contrapor-se o cinema educativo.” (LOURENÇO FILHO *apud* REIS JUNIOR, 2008, p. 158). Reis Junior identifica, ainda, no período por ele estudado, um viés xenofóbico, que se opunha especialmente aos filmes falados estadunidenses e que estimulou o surgimento de uma cinematografia educativa brasileira: “Pensar uma educação que se vale do cinema nacionalista e educativo como um recurso para a civilização do povo torna-se uma forma de opor o novo ao antigo, o futuro ao passado, a civilização à barbárie.” (REIS JUNIOR, 2008, p. 61).

De acordo com o autor, são da década de 1920 os primeiros estudos relatados sobre “metodologia do uso do cinema na sala de aula” e são “realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas sobre o efeito do filme na instrução e na formação do caráter das crianças, adolescentes e adultos e, finalmente, aparecem também os aparelhos portáteis de projeção e tomada de vistas, permitindo uma certa popularização do consumo privado e doméstico das fitas e da sua produção nas mesmas condições.” (REIS JUNIOR, 2008, p. 159). Ele atribui “a formulação de uma proposta e de uma prática organizada e sistemática de cinemato-

grafia educativa no Brasil” a um jogo social envolvendo “educadores, formadores de opinião, produtores de cinema, exibidores de filmes e organizações da sociedade civil” (REIS JUNIOR, 2008, p. 16).

Ao longo das três primeiras décadas do século XX, foi desenvolvido também o primeiro conjunto de políticas públicas voltadas para a adoção da cinematografia educativa em escolas públicas que, apesar de nem sempre terem tido sucesso, conseguiram um posicionamento da sociedade e do Estado sobre o tema.

4 O INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO

A criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), em 1936, que pode ser considerada reflexo dessas políticas para o setor, possibilitou que se reunisse “em uma única instituição todo o conhecimento acumulado desde os primórdios do cinema por aqueles educadores brasileiros que buscavam dar à cinematografia um uso educativo.” (REIS JUNIOR, 2008, p. 197). Foi assim que suas propostas foram transformadas em políticas públicas, e se encerrou o que o Reis Junior caracterizou como o processo da gênese da cinematografia educativa no Brasil, definida nesse período, como um conjunto de conhecimentos de natureza teórica e prática, que compreendiam diferentes meios de comunicação social, seus processos de produção e consumo, e a educação, tanto em aspectos mais abrangentes, de educação para a civilização dos povos, como, num sentido mais restrito, de educação escolar. A produção e o consumo do cinema na educação incluíam atividades que se utilizavam da fonografia, da fotografia, do rádio e da imprensa em diferentes aspectos. Para além do consumo organizado e orientado de filmes, discos, fotografias, a cinematografia educativa almejava oferecer conhecimento dos equipamentos, sua operação e a

realização de novos artefatos culturais a partir do domínio dos processos de produção que caracterizam essas tecnologias da comunicação.

O Ince surgiu vinculado à metáfora usada por Getúlio Vargas sobre o cinema como um “livro de imagens luminosas”. A impossibilidade de se ter escolas no país inteiro seria suprida pelo cinema, porque as pessoas poderiam aprender o que não estava nos livros. Nos planos dos educadores simpatizantes do uso de filmes na educação, estava previsto “o seu uso para a educação de todos os cidadãos, inclusive daqueles que não frequentavam as escolas, mas que poderiam ser encontrados nas salas de cinema dispersas por todo o vasto território nacional.” (REIS JUNIOR, 2008, p. 200).

5 A AÇÃO CATÓLICA

Sobre o conteúdo do que seria exibido tanto nas escolas, quanto em outros possíveis ambientes formadores, para que se tornassem “verdadeiramente educativos”, a influência da Igreja Católica foi proeminente. “No Brasil, durante todo o século XX, a Igreja Católica, a exemplo de outros segmentos da sociedade, estabeleceu uma relação contraditória com o cinema e os filmes. Geralmente em oposição à cinematografia” (REIS JUNIOR, 2008, p. 156). Essa relação do clero com o cinema existe desde sua origem, pois rapidamente a igreja percebeu que seria possível usar os filmes como fonte de inspiração para a formação de valores morais cristãos. Assim, a Igreja Católica foi a grande responsável por definir o que seriam os filmes educativos no início do século XX.

Nesta perspectiva, são criados o *Ofício Católico Internacional do Cinema – OCIC*, 1928, e, no contexto nacional, o *Serviço de Informações Cinematográficas* (1936) e o *Centro de Orientação Cinematográfica* (1953). O objetivo destas organizações era a promoção de filmes “edificantes” e o controle dos conteúdos que circulavam pelas telas, por meio da realização de

sessões e cursos de cinema e da publicação de críticas, da concessão de prêmios e de classificações morais das fitas. (GONÇALVES, 2013, p. 27).

O estudo de Raquel Costa Santos (2016) – “Um trajeto católico de educação pelo/para o cinema no Brasil: redes, práticas e memórias” – buscou compreender como se estruturou a rede socioinstitucional de educação cinematográfica no Brasil, sob iniciativa católica. A pesquisa identificou “uma articulação colaborativa em rede que se configurou, em nível internacional, ainda na década de 1920 e, em nível nacional, na de 1930, voltada para ações em cinema, incluindo o que se compreendia como uma educação cinematográfica.” (SANTOS, 2016, p. 195). A pesquisa apresenta a articulação continental e nacional realizada para implantação do Plano de Educação Cinematográfica de Crianças (Plan de Niños ou Plan Deni), como parte de um projeto latino-americano, que, no Brasil, recebeu o nome Cinema e Educação (Cineduc). O limite de sua abordagem é o ano de 1974, quando a iniciativa deixou a hierarquia católica para se tornar uma organização não governamental atuante até os dias atuais.

Na primeira década do Cineduc (1970 a 1980), o trabalho foi desenvolvido quase totalmente em escolas particulares, atendeu mais de 1.500 alunos e realizou 110 filmes. O estudo de Santos (2016) descreve inúmeras articulações entre as representantes do Cineduc no Brasil e o idealizador do Plan Deni, Luis Campos Martínez, os quais possibilitaram a preparação de professoras que ministraram as primeiras aulas, com projeções quinzenais seguidas de “identificação das fotos dos filmes; diálogo breve e espontâneo orientado pela professora; expressão e criatividade da criança, através de desenho, colagem, dramatização ou escrita; e instrução sobre linguagem cinematográfica.” (SANTOS, 2016, p. 172).

Outros cursos se seguiram, incluindo formação para uma equipe de professores, como “um curso prático de manejo de super-8 mm,

para o atendimento às turmas de terceiro nível” (SANTOS, 2016, p. 174), que atuaram mais tarde no Cineduc nas escolas. Essa preparação tornou possível a realização de cursos para os alunos com duração de três anos, cuja conclusão incluía a produção de um filme. “Em 1973, foram publicados os primeiros livros do Cineduc, *Curso de cinema para crianças*, feitos por Marialva Monteiro e Sílvia Regina Damasceno (uma das professoras), com a colaboração de Hilda Soares, Iesa Rodrigues e José Carlos Avellar.” (SANTOS, 2016, p. 176).

Nesse contexto, Gonçalves (2019, p. 26-27) lembra que entre 1975 e 1983 a Secretaria de Cultura e Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro realizou o projeto Muncine, cuja proposta, segundo o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro era que:

Crianças se aproximassem da produção e crítica ao cinema de forma mais ativa, não apenas com mera exibição dentro das salas de aula, mas para que os alunos manipulassem e fossem capazes de criar uma consciência crítica – com isso, analisar linguagens, discursos e se expressar. Dentro dessa proposta, o Muncine colocava em evidência a visão de crianças em idade escolar por trás de uma câmera filmadora.

De acordo com Sônia Maciel, em entrevista concedida a Gonçalves (2013), o cineclubismo se fortalece entre professores brasileiros no início da década de 1980, impactados por movimentos políticos, como as greves do ABC Paulista. A entrevistada conta que ela e outras companheiras organizavam, em 1981, um cineclube em uma igreja do bairro de Ramos que “juntava a garotada de várias escolas” e que a fez repensar seu trabalho de educadora, a partir daí, como “um trabalho que a gente poderia produzir também” (GONÇALVES, 2013, p. 81-82).

Infelizmente, conforme acusa o Cineduc, o “desaparecimento da película Super-8 fez a produção escolar recuar entre os anos de 1980 e 1990, no Brasil” (GONÇALVES, 2019, p. 27), diferentemente do que parece ter ocorrido em países como EUA, Reino Unido e

Noruega. Ao mesmo tempo, o período da redemocratização do Brasil é marcado por uma drástica retração do movimento cineclubista, para a qual contribuíram a redução da oferta de cópias em película para exibições amadoras (GONÇALVES, 2013) e a reconfiguração do mercado cinematográfico com o advento do videocassete e outros fatores socioeconômicos, que levaram, inclusive, ao fechamento de diversos cinemas, principalmente os de rua.

6 POLÍTICAS PARA O CINEMA E O AUDIOVISUAL BRASILEIROS DO INÍCIO SÉCULO XXI

Já no início do século XXI, observa Gonçalves (2013, 2019), novas tecnologias de informação e comunicação ensejam o renascimento do cineclubismo mundo afora, com grande diversidade de formatos, festivos, analíticos, associações comunitárias, mas uma marca desse momento é o viés mais realizador de filmes, possibilitado pelos relativamente baratos equipamentos digitais de captura e exibição de imagens em movimento. No Brasil, cineclubistas tradicionais ocupam cargos no Ministério da Cultura e iniciam políticas nacionais de fomento a organizações culturais populares e democratização do acesso e dos meios de produção cultural articuladas a novas políticas de direitos autorais. Desde a década de 1990, o país consolidava e expandia o terceiro setor, que levantava pautas e atuava em torno da comunicação para a cidadania. Tal cenário favoreceu, no campo da mídia-educação, o debate e as práticas multiculturais preocupadas com a representatividade e em se organizar de forma mais horizontal.

No âmbito da gestão municipal do Rio de Janeiro, 2008 é o ano de criação do projeto investigado por Beatriz Porto Gonçalves (2013), o cineclube nas escolas, “uma política pública da Secretaria de Educação no campo do audiovisual”, descrito por uma de suas mentoras, Adelaide Léo, como sendo organizado em três eixos:

[...] aquisição de equipamentos, telão, caixas de som – e acervos de livros e filmes para as escolas; formação de professores e alunos; e ação cineclubista na escola, que se traduz em exposições de filmes, ida ao cinema e produção audiovisual por parte de alunos e professores. [...] Quando o projeto foi elaborado, havia também uma intenção de garantir aos alunos o direito de acesso às produções audiovisuais, sobretudo aos curtas-metragens nacionais.³⁴ (GONÇALVES, 2013, p. 17).

Inspirados por Alain Bergala, teórico responsável por uma política de ensino de cinema em escolas francesas nos anos 2000, os CNEs procuravam:

[...] marcar uma diferença no trabalho pedagógico em relação às aulas regulares seja com a criação de uma “aura” de sala escura, com pipoca e brindes – tudo isso na medida que alguns problemas com a infraestrutura dos prédios e com os equipamentos de projeção, principalmente de áudio, permitem – seja evitando o debate explícito sobre os conteúdos disciplinares. Como resultado, o projeto conquista espaço e oferece recursos criativos para que as escolas possam tratar temas que ela não previa na instituição das disciplinas, mas aos quais não podem se furtar em seus contextos contemporâneos. (GONÇALVES, 2013, p. 110).

Nesse sentido, a Gerência de Mídia-Educação da SME/RJ (nível central da rede pública de ensino) enfatizava o protagonismo juvenil. Os professores “têm preocupações legítimas e atuações limitadas não só pelas questões institucionais próprias a cada escola, como também por pressões sociais e regras do mercado cinematográfico.” (GONÇALVES, 2013, p. 109).

Por influência da obra de Bergala, os professores procuravam focar os debates nas questões de linguagem e fugir das “explicações” sobre os enredos. Por outro lado, a perspectiva cineclubista valoriza a multiplicidade de abordagens, aspecto sobre o qual Ismail Xavier, citado por Gonçalves (2013), reflete, ao demonstrar que abordar apenas

34 Entrevista completa disponível em: <http://conexaodasartes-sme-rj.blogspot.com/2012/01/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

aspectos estéticos de uma obra é tão reducionista quanto usar um filme épico apenas para falar dos fatos históricos.

“A proposta cineclubista democrática problematiza as culturas escolares, incentivando a escola a assumir mais a sua dimensão de produção e troca de saberes e nem tanto a função histórica de transmissão dos mesmos.” (GONÇALVES, 2013, p. 114). Assim, as práticas cineclubistas observadas pela autora permitem “reconhecer o mérito do projeto em sua dimensão de formação continuada dos professores (da própria Rede!)”, apesar de dificuldades, como, por exemplo, a alta concentração de oportunidades na Zona Sul e no Centro. A participação no projeto explicitava e preparava os professores para a boa condição de eternos aprendizes, em uma “sociedade de aprendizagem” (OROZCO GÓMEZ, 2004), na qual é necessário ser mais ativo na busca e produção de conhecimentos (GONÇALVES, 2013).

Como se vê, os sentidos e usos do cinema em contexto educacional são historicamente posicionados. Por isso mesmo, movimentos em torno da criação de políticas públicas de regulação das práticas pedagógicas vão se mostrando necessários. Assim, chegamos à pesquisa de Marcus Tavares (2013), que se ocupa dos impasses encontrados pelo autor ao observar as políticas nacionais brasileiras dos anos 2000, que compreendem o final da gestão de Fernando Henrique Cardoso e os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva. Entre outros aspectos, o estudo nos leva a entender o lugar destinado ao cinema na educação na condução das políticas nacionais, que têm enorme peso nas políticas estaduais e municipais, não apenas por definirem recursos para a área, mas também por reorientarem debates.

O período escolhido por Tavares (2013) para sua investigação não é frutífero apenas na formulação de marcos legais, como a aprovação da portaria que regulamenta a classificação indicativa dos programas de televisão, em 2007, a criação da Agência Nacional do Cinema (Ancine), em 2001, a inauguração da Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Tra-

ta-se também de um momento fecundo na realização de eventos que promovem debates. Exemplo dessa movimentação é a realização de diversas conferências em que o tema esteve no centro das atenções.

Apesar disso, o autor conclui sua investigação constatando não haver, no Brasil de então, uma política pública de audiovisual para crianças. Tavares (2013) tece uma crítica aos mandatos de Paulo Renato Souza e Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação, por terem permanecido, somadas as duas gestões, por 15 anos na pasta, sem apresentarem propostas concretas: “O que foi feito no sentido da promoção da linguagem audiovisual para as crianças, sob o ponto de vista educacional? Nada.” (TAVARES, 2013, p. 165).

A perspectiva histórica dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupem no que se refere aos estudos e atividades que envolvem o cinema e a educação no Brasil culmina na pesquisa de Andrea Vicente Toledo Abreu (2020), que buscou a compreensão de experiências relacionais e intergeracionais de construção de conhecimentos, tendo como referência a tradição de estudos que analisam os vínculos entre cinema e educação. A autora considerou importante entender como se configurou, em Cataguases-MG, uma tradição histórica de aprendizados pelo e para o cinema.

Sua análise destacou que o Ciclo de Cinema de Cataguases, que aconteceu na década de 1920, teve impacto significativo na constituição das bases originais do cinema brasileiro não somente por instituir certo modo de fazer cinema, mas também por criar formas de reunir pessoas de diferentes origens, interesses e perspectivas em torno da atividade de criação e difusão de obras cinematográficas. Assim, pôde identificar e analisar possíveis relações entre as experiências, memórias e formas de transmissão de saberes gestadas por essas pessoas e a criação, em 2010, de um polo de produção audiovisual na mesma cidade.

O estudo procurou compreender porque existem preocupações no polo quanto à construção de relações com a escola. A Escola Animada e a Rede Cineclubes são experiências de formação estética que ajudaram a compreender como isso acontece. A primeira é uma ação de cultura e educação, a partir da inserção do audiovisual e das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem e tem, na escola, um grande mercado para produtos audiovisuais e transmídias que possam ser produzidos pelo polo. Abreu (2020) salienta, em sua análise, que o propósito de criar conteúdo audiovisual para as escolas já estava presente nas concepções originais que formaram o Ince. “A possibilidade de apropriar-se da cinematografia para a tarefa da instrução pública e da educação do povo [...]” (REIS JUNIOR, 2008, p. 194) estava ligada à figura de Mauro, que, por sua vez, vinculou-se à produção documental e aos filmes educativos para serem exibidos nas escolas (ABREU, 2020).

A proposta aventada era que o governo doasse projetores 16mm para as escolas para que exibissem esses filmes. Seria uma maneira de educar as crianças mostrando o “Brasil profundo”. Na opinião dos sujeitos da pesquisa de Abreu (2020), as professoras, ao exibirem e discutirem filmes com as crianças se tornariam uma espécie de “diretoras de cineclubes”. Tais posicionamentos permitem dizer que a ideia de se colocar um projetor em cada sala de aula e alcançar lugares distantes, precisar menos do professor, do livro didático, porque o audiovisual ensina, vem dessa época e configura uma continuidade da possibilidade dos filmes (na atualidade, especialmente as mídias) educarem, sem a mediação dos professores. Podemos, então, sugerir que, como Mauro, as pessoas que compõem o Polo Audiovisual em Cataguases, hoje, arvoram-se na tentativa de produzir conteúdos para serem usados pelos professores na escola.

Já a Rede Cineclubes tem propósitos distintos, apesar de escolas, professores e alunos serem também seus alvos de suas ações. Junto com eles, promove percursos formativos tendo como temas a

“cultura cineclubista”, a “gestão colaborativa”, a “curadoria de filmes” e o audiovisual como recurso pedagógico, com objetivo de qualificar coletivos de gestão dos cineclubes. Abreu (2020, p. 136) considera que:

[...] por se tratar de um tema que de fato é da esfera de ação do Polo, um conhecimento de que dispõem com mais densidade, um território ao qual chegaram antes e no qual podem conduzir professores, alunos e escolas, e que por isso podem se posicionar com confiança no próprio conhecimento e na capacidade de transmiti-lo a outros, começaram a desenvolver um melhor entrosamento com a escola.

As experiências apresentadas por meio das pesquisas do Grupem mostram que algumas ações se repetem no que se refere às relações entre cinema e educação. Como mostrou Reis Júnior (2008), no Brasil, é de Jonathas Serrano o pioneirismo de vislumbrar possibilidades de professores, junto com seus alunos, utilizarem filmes na construção do conhecimento. As origens do Cineduc, como apontado no trabalho de Santos (2016), também envolveram a preparação dos professores para trabalhar com filmes na escola. Houve iniciativas de organizações não governamentais preocupadas em formar professores para o cinema pela questão política, pela possibilidade que eles tinham de levar o debate político do cinema para dentro da escola. Porém, tratava-se de uma formação estética, não como encontramos na pesquisa de Abreu (2020).

A proposta do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais é, então, ensinar professores e alunos a usar TIC na educação, promover formação de público, criar conteúdos pedagógicos que possam ser usados em sala de aula.

No conjunto de trabalhos voltados para pensar o cinema nas escolas, encontramos um cujas especificidades nos levam a conhecer outra instituição além da escola, a prisão. Trata-se da pesquisa de Vanusa Maria de Melo (2014), que se debruçou sobre experiências

envolvendo cinema em escolas localizadas em unidades prisionais do Rio de Janeiro. No trabalho, além de importante contextualização sobre os dados que fazem do Brasil um dos países do mundo que mais encarcera, são abordadas as políticas de administração penal, atravessadas por práticas surgidas a partir dos direitos garantidos pela Lei de Execução Penal, como a educação, por exemplo.

Por ser adepta de práticas pedagógicas envolvendo cinema, a pesquisadora se dedicou a observar práticas de docentes de escolas localizadas em presídios do Rio de Janeiro. Em sua busca, conheceu desde o uso do cinema em situações de absentéismo, ao que denominou “cine tapa-buraco” (MELO, 2014, p. 98), a práticas cujo embasamento político mostrava alternância entre certo utilitarismo e uma ampla liberdade de fruição estética. Ao analisar tal diversidade, Melo (2014) reflete sobre a hipótese do cinema como alteridade formulada por Alain Bergala (2008).

Como se vê, além de nossas pesquisas nos permitirem observar o avanço das políticas do audiovisual na educação através dos anos, também nos dão oportunidade de pensar sobre aspectos estéticos e de mobilização política. Pode exemplificar essa afirmação o caso analisado por Melo (2014), em que um estudante em cumprimento de pena de privação de liberdade afirma ter vivido a experiência de se perceber negro pela primeira vez após conhecer filmes que abordavam conflitos raciais em aulas de História.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história contada pelo Grupem sobre as práticas educativas envolvendo tecnologias e processos de comunicação e arte, com foco no cinema, mostra que o campo da educação apresenta visões e experiências críticas e, ao mesmo tempo, entusiasmadas e criativas dessas técnicas e dinâmicas.

Em nosso entendimento, de diversas formas, as pesquisas da temática cinema e educação, desenvolvidas no âmbito do Grupem, além de se constituírem um vasto material de reflexão em torno de práticas pedagógicas e das políticas que as cercam, podem subsidiar propostas de práticas pedagógicas envolvendo cinema, estimular a criação de cineclubes e orientar a formulação de novas questões de pesquisa.

O apanhado histórico que as pesquisas aqui estudadas representam é um conteúdo valioso para a compreensão do momento atual. Do trabalho de Reis Junior (2008), o João Alegria, um quase inventário da evolução tecnológica da área, ao mais recente (ABREU, 2020), cuja especificidade nos leva à Zona da Mata Mineira para conhecer o polo audiovisual que movimenta as práticas pedagógicas do lugar, conhecermos aspectos históricos e balizadores políticos cujo conhecimento é fundamental para os leitores interessados em encontrar bases sólidas que colaborem para seus projetos pedagógicos na área. Nesse aspecto, destacam-se as pesquisas de Gonçalves (2013, 2019), Costa (2016) e Tavares (2013), esta última representando forte crítica ao desempenho das políticas de governo do final do último mandato de Fernando Henrique Cardoso e nos dois subsequentes de Luís Inácio Lula da Silva, pelo que o autor entende como ausência de política.

A conjuntura política nacional passou por muitas mudanças, especificamente nessa área. É urgente que se empreendam novas investigações que possam apoiar a formulação de novas políticas e a reivindicação do cumprimento de outras tantas. Num momento em que o campo audiovisual em geral padece de falta de investimento e desvalorização, sua ligação com a educação pode estar ainda mais precarizada.

Assim, será possível entender como os caminhos já percorridos contribuem para as caminhadas futuras e seguirmos aproveitando brechas, para usar uma expressão de Melo (2014), ou se nos percebermos fortalecidos por dinâmicas das políticas e da pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Andrea Vicente Toledo. **Aprendizados intergeracionais em cinema:** de Humberto Mauro ao Polo Audiovisual da Zona da Mata Mineira. Rio de Janeiro, 2020. 178 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas-Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=48649@1>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, Walter. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 5-28.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/LISE-FE/UFRJ, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1603>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, Rosália M^a.; ALEGRIA, João. **Formação Estética Audiovisual:** um outro olhar para o cinema a partir da educação. Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. **Atlas do audiovisual escolar, territórios da Mostra Geração:** Rio de Janeiro, 2000 a 2014. Rio de Janeiro, 2019, 183 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=46796@1>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. **Cinema, Educação e o Cineclubes nas Escolas:** uma experiência na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013, 149 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=23891@1>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MELO, Vanusa Maria de. **Aproveitando brechas:** experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015, 139 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&n-Seq=24107@1>. Acesso em: 16 jun. 2021.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. De la enseñanza al aprendizaje. **Revista Nómadas**, Universidad Central (Colômbia), n. 21, p. 120-127, out. 2004.

PACHECO, Raquel. **Cinema e Educação:** Estudos de caso no Brasil e em Portugal. Lisboa, 2015. 310 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/18469>. Acesso em: 16 jun. 2021.

REIS JUNIOR, João Alves dos. **O livro de imagens luminosas:** Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937). Rio de Janeiro, 2008. 251 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&n-Seq=11699@1>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SANTOS, Raquel Costa. **Um trajeto católico de educação pelo/para o cinema no Brasil:** redes, práticas e memórias. Vitória da Conquista, 2016. 213p. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Tese-Raquel-Costa-Santos.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

TAVARES, Marcus Tadeu de Souza. **Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000.** Rio de Janeiro, 2013. 197p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&n-Seq=22147@1>. Acesso em: 16 jun. 2021.



6

Patrícia Teixeira de Sá

Carla Silva Machado

Elizabeth Caldas

A EXPERIÊNCIA INEVITÁVEL DO AUDIOVISUAL

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95347.6


1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, os processos comunicacionais foram profundamente afetados pela profusão de imagens fixas e imagens em movimento. Até o século XIX, a literatura e as artes visuais ofereciam representações da vida em sociedade e estimulavam percepções de si e “do outro”. No século XX, constituiu-se outro cenário de representação:

Todo o século foi filmado, por amadores, jornalistas, correspondentes de guerra, espíões. Discursos políticos, invasões, fluxos de refugiados, expedições a países distantes, lutas do século, declarações de escritores famosos – tudo foi registrado e mais ou menos bem preservado. Uma ampla e confusa memória, de fronteiras mal definidas, aqui e ali desmembrada e perdida. É uma memória-monstro, que já propõe vastos problemas de ajustamento, utilização e, acima de tudo, de interpretação. (CARRIÈRE, 1995, p. 136).

Carrière (1995) afirma que o século XX testemunhou a invenção de uma linguagem e diariamente observava a sua metamorfose e que bastaram quatro gerações de frequentadores de cinema para que essa linguagem ficasse “gravada em nossa memória cultural, em nossos reflexos e, talvez, até em nossos genes” (p. 48). Por mais que tenhamos alguma consciência dos mecanismos de construção das narrativas visuais midiáticas, estamos todos mais ou menos suscetíveis a distorções. Nosso imaginário histórico está sensivelmente governado por imagens das quais muito dificilmente conseguimos escapar, pela força dos estereótipos criados por filmes, séries televisivas, novelas, vídeos. Para a geração que viveu o sesquicentenário da Independência, por exemplo, e tomou contato com o filme “Independência ou Morte”³⁵, é difícil pensar sobre o tema sem levar em consideração a construção dos personagens históricos D. Pedro I e a Marquesa de Santos, pelas atuações de Tarcísio Meira e Glória Menezes.

³⁵ Dir. Carlos Coimbra, 1972. “Independência ou morte” foi o filme mais assistido do ano de 1972, com um público de quase 3 milhões de espectadores, segundo informa a Wikipédia.



Ao organizar eventos históricos articulando dimensões políticas, estéticas e cognitivas, a narrativa fílmica é capaz de promover uma expansão da própria experiência do espectador, o que pode ser identificado como a própria dinâmica de construção de memórias e identidades. Somos capazes de refletir sobre nossa existência no mundo por meio de comparações com outras situações em outros tempos e lugares e o contato com “o outro” se dá, em grande medida, pelo contato com variados produtos audiovisuais na contemporaneidade. Assim, é importante considerar o processo de construção de conhecimento como resultado de um longo processo de socialização, estruturado em um conjunto de relações com diferentes linguagens, produtos culturais, instituições e espaços formativos. Outra questão importante é a percepção amplamente compartilhada de que a produção da memória contemporânea tem um forte ancoramento nas mídias e no audiovisual, mas que tal influência não resulta, necessariamente, em maior habilidade de construção narrativa.

As produções audiovisuais nos levam a orientações ou provocam determinados sentidos para suas narrativas, mas tudo isso pressupõe, obviamente, nossa participação, nosso olhar, nossos sentidos. Assim, nosso entendimento depende do estado de espírito, do local em que estamos e das pessoas que estão à nossa volta. Aqui reforçamos que nosso entendimento a respeito dos produtos audiovisuais circulantes também precisam ser pautas de processos ensino-aprendizagem nas escolas. Defendemos, desta forma, o que acentua Jesús Martín-Barbero (2000, p. 59):

Só assumindo a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá inserir-se de novo nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças.

Essas questões iniciais nos levam a pensar sobre por que o audiovisual precisa estar intencionalmente refletido na escola. Quais são

os cenários de usos e apropriações do audiovisual por parte de professoras/es na educação básica? Até que ponto professoras/es se sentem preparadas/os para programar ações com o audiovisual para além da perspectiva instrucional? Quais investigações, realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem), contribuíram para uma melhor compreensão das práticas e projetos com audiovisual na escola? Nesse ensaio teórico-metodológico, por meio de uma escrita a seis mãos, procuraremos evidenciar questões e reflexões de pesquisa e docência em torno da experiência audiovisual na interface com a escola e em suas dimensões: estética, política e cognitiva.

2 CENÁRIOS DE PESQUISAS

Ao pensarmos os estudos desenvolvidos pelo Grupem a partir das dimensões estéticas, políticas e cognitivas, entendemos que a escola aparece como um cenário privilegiado destas pesquisas, mas também há outros espaços de educação não formal, como organizações não governamentais (ONGs) que, de certa forma, cumprem o papel da escola ao assumirem a “tecnicidade midiática” como um importante caminho de formação dos sujeitos para o uso das mídias.

Apresentaremos algumas pesquisas do Grupem que passam por essas dimensões, dialogando com alguns autores e pesquisadores da área de mídias e educação que vêm contribuindo para as reflexões do grupo de pesquisa nessa trajetória de 20 anos.

2.1 Dimensão política da educação audiovisual

No Brasil, pode-se considerar tardia a universalização da educação básica como um direito de todas/os e dever do Estado. Ainda

hoje, observamos avanços e retrocessos em relação a esse direito fundamental, especialmente diante do cenário de aprofundamento da evasão escolar na pandemia de Covid-19, provocada pela resposta insuficiente do governo em relação a políticas necessárias para a universalização do acesso à internet entre o público escolar brasileiro.

A formação letrada que ultrapassa o nível de alfabetização funcional representa uma considerável luta por direitos, ainda vigente. A essa exclusão educacional soma-se uma exclusão comunicacional. Ainda que grande parte da população brasileira tenha acesso a informações rápidas, objetivadas em mensagens que circulam por meio de mídias sociais eletrônicas, é preciso destacar a necessidade de uma formação ampla que permita a compreensão das formas de produção, circulação e dos sentidos disseminados pelos produtos audiovisuais.

Ao analisar as políticas de educação e cultura colombianas, Jesús Martín-Barbero, já em 2000, apontava a exclusão tecnológica dos menos favorecidos e via a importância da educação e das instituições educacionais educarem para o uso das mídias. Nesse período da pandemia, a exclusão tecnológica ficou mais evidente tanto no Brasil quanto em outros países em desenvolvimento, como a Colômbia. Nas palavras do autor:

Pois, enquanto os filhos das classes favorecidas entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo a partir de seu próprio lar, os filhos das classes populares – cujas escolas públicas não têm, em sua imensa maioria, a menor interação com o ambiente informático, escolas que são para eles o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento – estão ficando excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica propõe. Vemos, portanto, que há uma carência de demandas de comunicação no espaço educativo e que o acesso a elas não é democrático. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 59).

Ao reconhecermos as mídias eletrônicas como instâncias importantes de construção de saberes, que influenciam juntamente com a escola e com a família os processos de formação de cidadãos

e cidadãos, estamos inevitavelmente interpelados a identificar, analisar e propor ações político-educacionais em prol de uma educação audiovisual. Nas palavras de Siqueira (2008, p. 90):

O sistema educacional deve-se comprometer em fornecer oportunidades para as pessoas aprenderem sobre mídia, através de habilidades e de níveis de conhecimento que vão se tornando mais complexos. Cabe às universidades desenvolver pesquisas para informar as futuras prioridades e desafios. Por outro lado, o sistema de educação não formal também deve se engajar. São as bibliotecas, comunidades *online*, centros de arte etc., que podem ensinar sobre mídia às pessoas que não frequentam os bancos escolares. A família, as creches, as organizações de monitoramento da mídia também podem reverter suas experiências em ações educativas.

Pensando que escola e família, muitas vezes, por motivos que vão desde a falta de infraestrutura, passando por políticas tanto educacionais quanto culturais, econômicas e de comunicação não priorizam o trabalho com as mídias, na perspectiva de uma educação audiovisual, citamos a pesquisa de mestrado de Camila Rodrigues Leite, intitulada “O grupo nós na fita: análise de uma prática mídia educativa realizada por jovens de comunidades de baixa renda”, na qual a autora se debruçou sobre ações de educação não formal, no âmbito da ONG Bem TV, no Morro do Preventório da cidade de Niterói-RJ.

Naquele contexto, foram realizadas oficinas de produção audiovisual em que se verificou o protagonismo juvenil na realização de vídeos comunitários. A pesquisadora discute o potencial específico da produção de mídia em relação à aprendizagem dos alunos, seu papel na construção de novos olhares dos jovens sobre si e sobre o local e na valorização e fortalecimento de espaços democráticos de participação social. A partir das oficinas de produção audiovisual, os jovens participantes da pesquisa vivenciaram a criação de novas maneiras de estarem juntos. Uma das marcas significativas deixadas pela experiência daquela prática mídia-educativa foi o aprendizado do trabalho coletivo

e da construção coletiva de conhecimentos com compromissos ético-políticos em prol do bem comum. No contexto estudado, a visão da ONG se alinhava ao ensino da técnica a serviço da mobilização social comunitária. Já a perspectiva dos participantes das oficinas demonstrava a apropriação da técnica como forma de expressão criadora. As práticas mídia-educativas nessa pesquisa se configuraram em meios que oportunizaram aos jovens a dilatação de suas sensibilidades e ampliaram as possibilidades de manifestações e posicionamentos diante do mundo, contribuindo para reflexões sobre a complexa trama das articulações entre comunicação, cultura e política.

Em dissertação defendida em 2006, Livia Klein Marques da Cunha mapeou e analisou concepções e práticas mídia-educativas de professores de Sala de Leitura Polo em pesquisa realizada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2005. Por meio de entrevistas com professores de Sala de Leitura Polo e de observações de suas práticas, a pesquisadora abordou como esses profissionais entendem os usos de diferentes tipos de mídias relacionados à educação, tendo como referência a concepção de mídia-educação defendida por David Buckingham (2003), em que a mídia nos oferece versões de mundo e não necessariamente nos leva direto a ele, ou seja, a produção, o tipo de linguagem e representação influenciam diretamente a audiência.

Ao analisar como tem sido feita a formação dos professores para o trabalho com as mídias, a pesquisadora aponta que, apesar do discurso de boa parte dos entrevistados ter incorporado conceitos e teorias formulados por teóricos do campo, ainda havia um longo caminho a percorrer para que a escola como um todo incorpore a mídia-educação enquanto processo de ampliação da capacidade de crítica e da criatividade dos estudantes e desenvolva práticas afinadas com esses objetivos, num contexto de mudanças significativas na formação dos professores. No estudo, Livia Cunha identifica que o termo “mídia” pode evocar diversos significados entre os sujeitos de sua pesquisa e destaca a dimensão da produção como essencial para um trabalho

mídia-educativo. No contexto estudado, os projetos de mídia-educação ainda estavam bastante vinculados ao conhecimento e à relação do professor com a mídia proposta para o ambiente de sala de aula, portanto, não era algo diretamente ligado ao projeto político-pedagógico da escola, tornando-se, dessa forma, uma escolha pessoal do professor e não uma proposta da escola para a escola e seus atores. A escolha dos formatos, o movimento de crítica e os processos criadores com protagonismo por parte dos alunos ainda não se apresentaram como componentes das práticas mídia-educativas investigadas.

Para o trabalho na direção da sofisticação das habilidades mídia-educativas é imprescindível a reflexão sobre as relações entre educação audiovisual e processos de ensino-aprendizagem. A seguir, apresentamos alguns apontamentos em relação à dimensão cognitiva da educação audiovisual.

2.2 Dimensão cognitiva: desafios para uma educação audiovisual

Quando pensamos na necessidade de uma educação audiovisual, precisamos considerar a importância de ancorar práticas e projetos educativos audiovisuais como um campo de conhecimento com suas especificidades teórico-metodológicas e historicidades. Tornar a linguagem audiovisual uma questão rotineiramente presente na sala de aula implica o investimento no conhecimento das estratégias retóricas, estéticas e políticas em articulação com procedimentos técnicos, dentro da dimensão da promoção das “competências para ver”, como aponta Rosália Duarte na obra “Cinema e Educação” (2009). Segundo a pesquisadora, a experiência audiovisual é forjada dentro de práticas sociais de produção audiovisual, portanto, como resultado das inter-relações no interior de uma comunidade interpretativa.

Um elemento importante nesse processo é o rompimento de desconfianças em relação ao potencial do audiovisual para a aprendizagem escolar. Conforme aponta Martín-Barbero (2000), a maior parte da população da América Latina se incorpora nos desafios da contemporaneidade “a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens, da indústria e da experiência audiovisual” (p. 84), principalmente a visualidade eletrônica da televisão, do vídeo e do computador. É preciso que se enfrentem decisivamente suspeições em relação ao valor cognitivo da imagem e que se ultrapassem usos restritos de ilustração da “verdade” contida na palavra escrita.

Sá, Fonseca e Machado (2019) apresentam alguns argumentos para compreender dados produzidos a partir de pesquisa sobre práticas mídia-educativas na rede municipal do Rio de Janeiro. Em 2015, a Gerência de Mídia e Educação/SME-RJ, o Instituto Desiderata e o Grupem realizaram uma pesquisa quantitativa sobre práticas mídia-educativas, que contou com participação de 911 escolas da rede municipal e apontou a baixa recorrência de produção de mídias digitais e audiovisuais nas escolas. Alguns números dos questionários respondidos chamam a atenção: 90,6% das escolas assinalaram “assistir a filmes/vídeos” com frequência, enquanto 53,7% apontaram nunca ter produzido vídeos com os alunos. Os resultados indicam estar consolidadas nessas escolas práticas mídia-educativas que têm por base a produção de materiais ligados à cultura da leitura e escrita, como livros, fanzines e jornais. A partir da análise comparativa entre políticas públicas de promoção da leitura e de práticas mídia-educativas, a fim de levantar questões sobre o papel das mídias digitais na cultura escolar, as autoras concluem que as práticas mídia-educativas latentes no cotidiano dessas escolas ocorrem por meio de ações isoladas de professores e coletivos. A partir desses dados, argumentam sobre a necessidade de uma articulação institucional sistematizada e prolongada para que a aprendizagem escolar se enriqueça com o potencial representado pelo uso das mídias digitais e audiovisuais na contemporaneidade.

Em sociedades fortemente midiaticizadas, consideramos que a construção do conhecimento na escola precisa envolver o desenvolvimento de habilidades de leitura, crítica e produção de textos e imagens na tela e atender a demandas de compreensão a respeito das visualidades eletrônicas, expondo os estudantes à diversidade de formatos de produtos audiovisuais e suas relações com os diferentes públicos. O tema dos atravessamentos e tensões da mídia sobre construção do conhecimento histórico na escola foi tratado na tese de Patrícia de Sá (2016). As análises foram produzidas com base em observações e audiografações de aulas de história em três turmas do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, e em questionários autoaplicáveis direcionados aos estudantes dessas turmas. Segundo a pesquisadora, os estudantes participantes da pesquisa valorizam estratégias didáticas que apelam à visualidade, sendo recorrente a fala de que estratégias didáticas com o audiovisual são eficazes para a ativação da memória e na formação do imaginário histórico. No entanto, a cultura do impresso e a palavra de autoridade do professor são mais identificadas pelos estudantes como fontes confiáveis de conhecimento. O que sugere que a linguagem audiovisual não goza, ainda, do *status* de legitimidade, conferido historicamente pela escola à linguagem escrita.

Nas aulas observadas, quando havia algum tipo de apropriação da lógica da mídia (em exemplos narrados, em produção, em visualização ou como espectadores), ficou mais evidente a dimensão multiperspectivada da história, confrontando a lógica instrucional. Também ficaram bem claras as dificuldades em se adotar mídias na prática pedagógica, em função da força da cultura escolar que resguarda seu modo de induzir ao conhecimento, ancorado fortemente na oralidade e na escrita. Na prática, a pesquisa identificou um desestímulo direto ou indireto para adotar mídia na sala de aula e a submissão da mídia digital (internet) e do audiovisual à lógica do currículo prescrito e da palavra escrita. Por outro lado, ficou evidente a força da mídia como instituição, tensionando o conhecimento histórico escolar. Os dados

da tese apontam que a experiência escolar se torna marcante e expressiva, em termos de construção de conhecimento histórico, através do contato diversificado com produtos culturais. A multiperspectiva, a questão da empatia histórica e a discussão de códigos ideológicos são dimensões da aprendizagem histórica que ficaram evidentes quando a prática pedagógica envolveu a mídia.

A partir do exposto, é importante colocar a potencialidade da mídia-educação, capaz de sofisticar habilidades em diversas linguagens, especialmente a audiovisual e digital, para o aprimoramento da formação histórica de jovens estudantes na contemporaneidade. A formação histórica, em sociedades altamente midiáticas, não se realiza plenamente sem a construção de estratégias e habilidades da literacia midiática e informacional (mídia-educação). Assim, o conceito de letramento se refere à participação efetiva e eficaz em práticas letradas, considerando que práticas letradas na contemporaneidade incluem a cultura da leitura e da escrita na tela, por meio de tecnologias digitais e do conhecimento da linguagem audiovisual e da grande imprensa.

Nessa perspectiva, nos apoiamos na defesa de Siqueira (2008) de que as práticas educativas midiáticas “tenham como objetivo desenvolver a consciência sobre o papel e o funcionamento dos meios de comunicação, bem como as habilidades de leitura e escrita necessárias para que toda pessoa possa usufruir dos benefícios das mídias digitais como consumidoras e como cidadãos.” Dessa forma, o letramento midiático inclui ler, entender e usufruir das tecnologias digitais e da linguagem do audiovisual.

Ao pensarmos o audiovisual, é imprescindível que discutamos, ainda, a questão do audiovisual como fruição ou como possibilidade de vivenciarmos ou experimentarmos emoções tanto na produção quanto na recepção deste. A seguir, apresentamos alguns apontamentos em relação à dimensão estético-afetiva da educação audiovisual a partir da produção do audiovisual no espaço escolar.

2.3 Experimentar emoções com o audiovisual (dimensão estética): relações com a arte – criar é partilhar o sensível

Em sua tese de doutorado, defendida em 2019, Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves (2019, p. 125) argumenta:

Dado o caráter amador, que envolve as condições restritas da produção nas escolas, acredito que o audiovisual escolar é um espaço privilegiado para as imagens-sintoma, pois as especificidades do momento da realização determinam a criação de imagens que fogem aos padrões, mesmo quando estes são imitados. A imagem-sintoma pode seguir uma linhagem de formatos tradicionalmente contestadores ou marginalizados no mercado de imagens, mas que, sendo apreensíveis em classificações estabelecidas, são verdadeiras *ruas de mão dupla*, onde transitam imagens que ora são rejeitadas, ora são referências na renovação dos clichês. No audiovisual escolar, alguns formatos sobrevivem nessa lógica.


Por mais que a máxima “o cinema é a arte do coletivo” possa ser considerada ultrapassada, hoje em dia, por inúmeras possibilidades do fazer audiovisual e seu poder artístico-estético, a experiência da arte segue sendo partilhar o que se tem, o que se é, o que se conhece. Criar é partilhar o sensível. Quando entramos no ambiente escolar, “nos muros” escolares, esse processo criativo coletivo escapa de moldes com especificidades e experimentações diversas.

Nesses 20 anos de pesquisas do Grupem, foram raras as investigações que buscaram estudar os processos de uma criação audiovisual realizada com e por alunos dentro das escolas, principalmente na sua primeira década. A pesquisadora Simone Monteiro de Araújo, no ano de 2008, analisa, em sua dissertação, “A produção de audiovisuais na escola: caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens”. Nela, a autora e pesquisadora acompanha esse processo com o objetivo de identificar, a partir da ótica dos alunos, os significados por eles atribuídos ao que realizavam na escola; a com-

preensão deles ocorre a partir dos papéis de sujeitos históricos, sociais, críticos e produtores de cultura. Foram observadas contribuições próprias e originais dos envolvidos, o que evidencia a necessidade da criação e do fortalecimento de espaços nos quais suas concepções, desejos e aspirações sejam levados em conta e suas vozes ouvidas.

Em 2017, Carla Silva Machado, em sua tese intitulada “Espelho, espelho meu?: narrativas audiovisuais acerca das juventudes e relações juvenis”, mostrou o cinema como maneira de olharmos para nós mesmos e nos vermos através de um espelho que, às vezes, parece desfocado. A pesquisadora discute a relação do audiovisual com a juventude. Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, ao assistirem juntos diversos filmes com uma grande bilheteria mundial e que tinham jovens como protagonistas, puderam, logo após as sessões, realizar atividades propostas que objetivavam discutir e entender a relação desses jovens com as narrativas audiovisuais visualizadas, todas elas estadunidenses. E quando a própria pesquisa escapa ao assistir para o processo criativo em si, essa experimentação intermedeia os conceitos que guiaram os espectadores. De espectadores, como propunha inicialmente a pesquisa, os jovens passaram a ser produtores de audiovisual. Na narrativa produzida coletivamente na escola, a ficção científica e a fantasia *versus* a realidade seguiram juntas e concomitantemente ao real. Aquele cotidiano foi transformado pelos sujeitos da pesquisa, então produtores de audiovisual, numa perspectiva próxima à apontada por Eco (1970, p. 247), ao tratar da identificação dos homens com a imagem do Superman, é o momento em que “as exigências de poder que o cidadão nutre e não pode satisfazer” são realizadas através da ficção.

Mais uma vez, uma significativa influência dos filmes estadunidenses se evidencia, com forte apelo aos super-heróis e seus infundáveis e mirabolantes poderes. Os finais criados pelos jovens sobre suas vivências e dentro do ambiente escolar seguem recorrendo a mensagens edificantes que buscam “ensinar” algo. A solução fica no fantástico, apesar dos conflitos serem reais.



Em “Produção audiovisual numa escola municipal do Rio de Janeiro: pedagogia audiovisual e habilidades sociocognitivas”, Mirna Juliana Santos Fonseca (2019) apresenta como o audiovisual é apropriado por crianças e professores para se transformar em “coisa de escola”, como tudo que adentra seus muros. A pesquisadora fez observações durante o ano letivo de 2017, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, a fim de compreender como o professor desenvolvia uma pedagogia própria de produção audiovisual, tendo em vista seu desejo de propor que a voz dos alunos fosse ouvida num espaço diferenciado, no qual eles podem falar e serem ouvidos na escola e na comunidade com desenvolvimento da linguagem audiovisual e do contato com a arte. A tese analisa e descreve o desenrolar prático-pedagógico de ensino-aprendizagem dentro da oficina de vídeo com base nas observações e entrevistas, junto a estudantes do ensino fundamental.

No mesmo ano, e completando esta dimensão estética, Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves constrói o “Atlas do audiovisual escolar, territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014”. Nele, inaugura a passagem, esse caminho da produção com autocohecimento e auto-observação. Com perspectivas estética, filosófica e antropológica e partindo da análise de 251 vídeos produzidos por escolas do Rio de Janeiro, exibidos na Mostra Geração – segmento infantojuvenil do Festival do Rio –, Beatriz constrói um filme e um ensaio guiados por essa amostra do imaginário audiovisual escolar.

Tendo a escola como ambiente no qual o erro é de fato bem-vindo e importante no espaço de aprendizagem, o audiovisual escolar torna-se também um lugar de experimentação, rascunho e liberdade. E é nesse meio que as imagens-sintomas se diversificam. Na imagem que foge aos padrões técnicos, na limitação de recursos como também se destacam pela diversidade de possibilidades e caminhos. Nossa observação é afetada pelas coisas externas; ao mesmo tempo em que vivemos, transformamos nosso entorno. Como conclui Gonçal-

ves (2019, p. 8), “encarar o audiovisual escolar com responsabilidade é, obrigatoriamente, interrogar imagens que nos olham e imaginam, com as escolas, novas imagens por vir.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesses trabalhos e investigações, argumentamos que o audiovisual atua como um campo de força na construção de imaginários sociais, entrelaçando dimensões políticas, estéticas e cognitivas. Em um país marcado por estruturas de reprodução de desigualdades sociais, raciais e de gênero de longa duração, precisamos destacar e valorizar ações de coletivos de professoras/es e ativistas em prol da democratização das mídias. Mesmo sem apoio institucional sistematizado, a criação de projetos mídia-educativos por profissionais da educação e do audiovisual, comprometidos com a superação das desigualdades, contribui para uma educação audiovisual que ultrapassa a dimensão técnica e instrucional.

Os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade inevitavelmente são interpelados pela cultura audiovisual e midiática. Assim como são imprescindíveis investimentos nas “competências para ver”. Destacamos a potencialidade representada pela vivência de processos de produção de mídias, para além da habilidade de crítica e interpretação. Insistimos na necessidade do fazer artístico da criação em sala de aula, corroborando com a necessidade do coletivo nesse processo. Para se criar em conjunto, são necessários a escuta e o acolhimento de diversos saberes, especificidades e possibilidades de se trabalhar em grupo em todos os seus desdobramentos. E é justamente nas especificidades do ambiente escolar, que essa criação, que deveria ser contínua na sua transmutação, encontra dificuldades.

É possível destacar diferenciações e conflitos quando partimos do planejado nesse processo com o resultado esperado. A escola tem seu tempo próprio com burocracias, prazos, relatórios, avaliações específicas em intervalos de tempo estaticamente pré-definidos. Quando um professor planeja a construção de uma arte coletivamente, ele precisa obrigatoriamente conciliar com o plano anual da escola em todos os seus âmbitos e de proposta àquela disciplina. Podemos perceber um desejo do próprio educador na legitimação da sua participação ativa nesse espaço, com características próprias de anseios, repertórios, referências estéticas, temporalidade e demandas desse mesmo professor. A decisão de que história será contada e por qual ponto de vista esbarra em discussões sobre legitimidade e autoria.

Outro aspecto que influencia no processo de construção coletiva de um audiovisual dentro da escola e com alunos nessa realização e que pode definir esse caminho é o de respeito ao tempo da criação da arte dentro de cada ser individual. Cada artista tem seus modos únicos, sua temporalidade, seus desafios e batalhas originais. E dentro do audiovisual, as possibilidades de afinidades com as inúmeras funções é parte integrante na construção. Respeitar esse caminhar é talvez a maior instigação do educador. Quando pensamos na educação, esse desafio não é novidade. Quiçá da humanidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Simone Monteiro. **A produção de audiovisuais na escola:** caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BUCKINGHAM, David. **Media Education:** literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

CARRIÈRE, Jean. **A linguagem secreta do cinema.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995.

CUNHA, Livia Klein Marques da. **Concepções e práticas midiáticas de professores de sala de leitura polo do Rio de Janeiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. **Produção audiovisual em uma escola municipal do Rio de Janeiro**: pedagogia audiovisual e habilidades socio-cognitivas. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto, **Atlas do audiovisual escolar, territórios da Mostra Geração**: Rio de Janeiro, 2000 a 2014. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LEITE, Camila Rodrigues. **O Grupo “Nós na fita”**: análise de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens moradores do Morro Preventório. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, Carla Silva. **“Espelho, espelho meu?”**: narrativas audiovisuais acerca das juventudes e relações juvenis. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, n. 18, p. 51-61, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SÁ, Patrícia Teixeira de; FONSECA, Mirna Juliana Santos; MACHADO, Carla Silva. Cultura da leitura e escrita em práticas mídia-educativas nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, e3830003, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3830/955>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Media literacy como prática social: objetivos e abordagens pedagógicas. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, p. 877-100, 2008.

WIKIPÉDIA. **Independência ou Morte (filme)**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%Aancia_ou_Morte_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%Aancia_ou_Morte_(filme)). Acesso em: 23 ago. 2021.



7

Kelly Maia Cordeiro

Érica Costa Vliese Zichtl Campos

Margareth de Oliveira Olegário

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, MÍDIAS E PSICOLOGIA NO GRUPEM

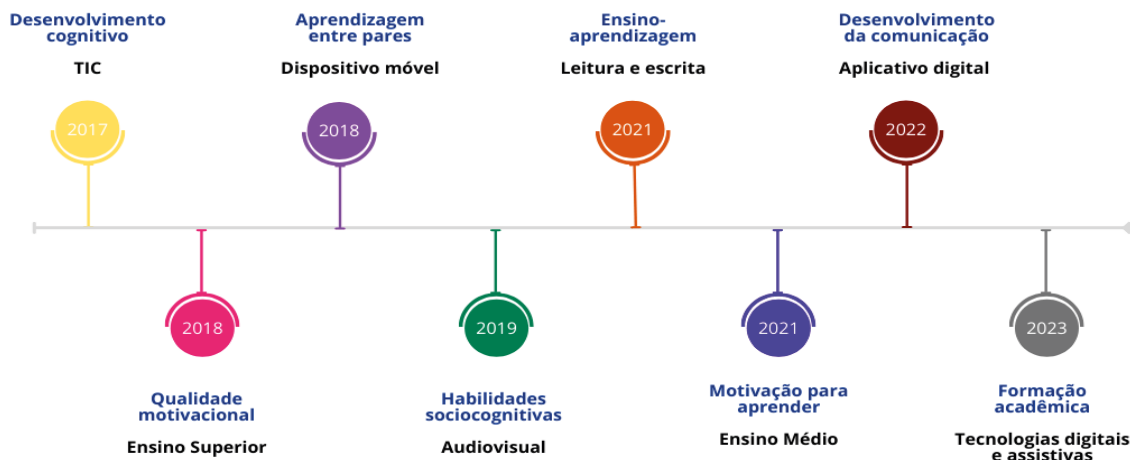
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95347.7

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem) em interlocução com referenciais teóricos da Psicologia Educacional, considerando pesquisas concluídas, realizadas por Lílian Cavalcante (2017), Daniela Pereira (2018), Mirna Fonseca (2019), Bárbara Barros (2018), Kelly Cordeiro (2021) e Cristina Silveira (2021) e em execução em 2022 por Érica Campos e Margareth Teixeira – estas últimas ancoradas na literatura sobre deficiência.

A linha do tempo dessas pesquisas, representada na imagem a seguir, registra o percurso metodológico e as temáticas dos estudos desenvolvidos no Grupem em diferentes contextos. Traz em comum como principal diretriz a aprendizagem, compreendida como fundamental ao desenvolvimento humano, e pautada nos direitos humanos.

Figura 1 – Linha do tempo das pesquisas do Grupem



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Entre os marcos legais que asseguram o direito à aprendizagem escolar, elencamos quatro documentos que determinam que a educação deve dar acesso à aprendizagem e ensino a todos os indivíduos, independentemente da etnia, classe social, patologia e deficiência.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 205, destaca o direito à educação para todos, com a colaboração da sociedade na formação cidadã e para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) enfatiza a obrigatoriedade de assegurar igualdade de condições, incluindo a Educação Especial (artigo 58).

O Brasil foi signatário de documentos produzidos em conferências internacionais que colaboraram para a implementação de políticas em educação inclusiva mais específicas a partir da década de 1990. Entre elas, a Conferência Mundial “Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, ocorrida em Jomtien, em 1990, que resultou na “Declaração de Educação para Todos”. E a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, que resultou na Declaração de Salamanca (PLETSCH, 2010).

A inclusão educacional da pessoa com deficiência é evidenciada também no texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ao firmar os princípios pedagógicos, da igualdade e participação na educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) assegura direitos a lazer, educação, acesso à cultura e educação.

Esses documentos reafirmam que se espera da escola uma educação inclusiva, rompendo barreiras que possam ser impeditivas para o pleno desenvolvimento humano, independentemente da situação de deficiência ou não da pessoa. Dessa forma, a inversão de olhares do “como se ensina” e de uma possibilidade de deficiência do estudante, para o “como se aprende” passa a ser a base das políticas para este setor no século XX e para o fomento de pesquisas nesse campo.

A partir de 2017, o GRUPEM passou a implementar pesquisas especificamente voltadas para a aprendizagem escolar, tendo como base a literatura produzida pela Psicologia Educacional, e incorporou, também, investigações sobre TIC e aprendizagem de pessoas com deficiência.

2 AS PARCERIAS COM OS PROJETOS INTERINSTITUCIONAIS

As parcerias interinstitucionais foram fundamentais para implementação das novas temáticas e para a incorporação de novos referenciais teóricos. O trabalho realizado de forma colaborativa por pesquisadores de diferentes instituições teve início em 2018, com a inclusão do grupo no projeto “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”³⁶, coordenado pelas Professoras Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Rosália Duarte (PUC-Rio). Vinculada a este projeto, foi desenvolvida a pesquisa de doutorado “Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica na alfabetização” (CORDEIRO, 2021), sobre o ensino-aprendizagem das habilidades da consciência fonológica e morfológica no período da alfabetização.

³⁶ O projeto tem como objetivo analisar propostas de modificações na relação de ensino-aprendizagem, implantadas em diferentes espaços de escolarização para fomento de ações criativas e inovadoras para a escolarização de crianças em situações de diversidade, a partir do uso cotidiano de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Envolve as instituições parceiras: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação do Estado do Pará; Secretaria Municipal de Educação de Corumbá; Secretaria Municipal de Educação de Dourados; Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias; Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Universidad de Alcalá; Universidade do Estado do Pará; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Em 2020, o grupo se associou ao projeto multidisciplinar intitulado “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense”³⁷, coordenado pela Prof^a. Márcia Denise Pletsch (PPGEduc/UFRRJ), com participação cinco instituições³⁸ situadas no Rio de Janeiro, entre elas a PUC-Rio (professoras Rosália Duarte e Zena Eisenberg). Vinculada a este projeto, está em execução a pesquisa realizada por Érica Campos, que envolve criação, implantação e teste de aplicativo digital que oferece a pais e professores orientações, informações e atividades práticas voltadas para o desenvolvimento da capacidade de comunicação de crianças com a síndrome congênita do zika vírus (SCZV).

2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Para definição do conceito de aprendizagem, as pesquisas nesse campo realizadas no grupem têm como base o legado teórico do russo Lev Vigotski e de seus colaboradores, Alexis Leontiev e Alexander Luria. Na linha de argumentação de Vigotski (2010), a aprendizagem é promotora do desenvolvimento intelectual, como processo que inicia antes da entrada da criança na escola com uma diversidade de experiências

37 O projeto propõe dois estudos articulados entre si. O primeiro visa acompanhar e analisar os processos de escolarização de crianças com a SCZV em turmas de Educação Infantil da rede pública, a fim de compreender como a política de educação inclusiva tem se estruturado, os tipos de suportes pedagógicos e recursos tecnológicos utilizados pelos professores, assim como o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos. O segundo estudo tem como base a metodologia da pesquisa-ação e objetiva construir, implementar e avaliar um programa piloto na Baixada Fluminense que vise educação e cuidado integrais de crianças com SCZV, a partir da análise da proposta de ações intersetoriais colaborativas estabelecidas no cotidiano de atores sociais chave da educação, saúde e serviço social. Financiada pela Faperj, por meio do Edital Grupos Emergentes, sob processo E-26/010.002186/2019.

38 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Instituto Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ); Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/FIOCRUZ).

e aprendizados pré-escolares. São domínios diferentes, mas integram etapas de desenvolvimento que contribuem para o aprendizado escolar.

Por esse caminho, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. Desta forma, a questão se divide em dois pontos a serem investigados: aprendizado e desenvolvimento em linhas gerais e o mesmo em suas particularidades. Não satisfeito com as teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento da época, o autor se propôs a analisar três paradigmas teóricos sobre desenvolvimento e a apresentar outra perspectiva para o que estes propugnavam.

A primeira teoria a que Vigotski se contrapõe é da independência entre ensino e desenvolvimento. Nesta, o ensino é visto como processo externo, não participando do desenvolvimento. Primeiro ocorre o amadurecimento das funções psíquicas, e a aprendizagem segue o acompanhando esse movimento, sem acréscimo ao que está posto. Esta teoria está expressa no modelo defendido principalmente por Jean Piaget, para quem a maturação biológica das funções e processos cognitivos devem preceder o ensinar dos conteúdos escolares.

O segundo paradigma teórico a que Vigotski se opõe define aprendizagem como desenvolvimento, ou seja, não diferencia um termo do outro e pressupõe que ambos se fundem em um único processo. A teoria mais conhecida nesse campo é a de William James, que associa o processo de aprendizagem à formação de hábitos. Nesta concepção, conhecida como princípio geral, os hábitos orientam os processos tanto da aprendizagem como do desenvolvimento, seguem de forma regular e em paralelo, e se mostram como um processo natural.

A terceira perspectiva teórica criticada pelo autor é a dualista, que buscava estabelecer um consenso entre as outras duas teorias. Quem melhor representa este campo é o psicólogo alemão Kurt Koffka, que define aprendizagem como a confluência entre dois polos: a

maturação – que depende do sistema nervoso –, e a aprendizagem – que seria o próprio processo de desenvolvimento.

Para Vigotski (2010), aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, porém, não cabem ser analisados de forma isolada. O desenvolvimento não é paralelo ao processo educacional. A aprendizagem impulsiona um conjunto de processos de desenvolvimento que sofrem seu desenvolvimento próprio. Na visão do autor, cabe ao professor criar condições para que os processos cognitivos se desenvolvam.

Na perspectiva defendida por Vigotski (2010) quanto ao ensino, a interação é tomada como fator fundamental ao desenvolvimento humano. As relações culturais do indivíduo são condições necessárias ao desenvolvimento dos processos sociais e à complexificação dos processos psicológicos do indivíduo, partindo do pressuposto de que a aprendizagem envolve processos externos e internos simultaneamente.

Adotando essa perspectiva, o aprendizado entre pares e os processos de mediação pedagógica são temáticas fundantes das pesquisas de Cavalcante (2017) e de Pereira (2018). A mediação é vista como condição de toda atividade humana, seja na interação com o outro, seja por meio das ferramentas materiais e imateriais que se forjaram culturalmente e a escola é entendida como o meio sociocultural privilegiado de mediação do acesso aos conceitos científicos e de interação entre pares. Articulando-se a outras pesquisas realizadas no Grupem, essas pesquisas levam em conta o papel das TIC na mediação do acesso aos conteúdos escolares.

A mediação (a fonte é o meio) é entendida neste contexto de pesquisa como uma ação que provoca a transformação do aprendizado em desenvolvimento. Toda ação tem uma intencionalidade e está relacionada à atividade humana de natureza coletiva. Os processos psíquicos superiores aparecem primeiro na atividade social, no plano intersíquico (interno) e depois na atividade individual no plano intrapsíquico (externo),

no modo interior de pensamento da pessoa. Portanto, a educação é socialmente orientada e, nos processos escolares, o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado à mediação exercida pelo professor, pelos pares e pelas tecnologias de informação e comunicação.

A mediação pedagógica pode ser entendida, ainda, como a ação docente em promover a interação dos estudantes no ambiente escolar, por meio da linguagem. O professor “se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.” (LIBÂNEO, 2014, p. 6). Trata-se do ensino intencional convertido em prática pedagógica significativa, que detone as habilidades cognitivas para o aprendizado dos conceitos científicos e a formação do pensamento teórico.

Os estudos sobre esta temática, realizados no Grupem, entendem que a aprendizagem escolar exige a substituição ou a complexificação ou o sincretismo dos conceitos espontâneos pela apropriação dos conceitos científicos, o que implica necessariamente agentes mediadores (VIGOTSKI, 2010), sejam eles pessoas ou artefatos.

3 USO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E ACADÊMICA

As discussões sobre os usos das mídias e das tecnologias digitais na educação não são recentes. Os dispositivos tecnológicos e as tecnologias de informação e comunicação fazem parte da escola desde o século XIX e, hoje, integram também a vida cotidiana dos estudantes e dos professores. Sua importância educativa se ampliou para as pessoas com deficiência, por meio da tecnologia assistiva, o que pode favorecer acesso e a acessibilidade no que diz respeito à inclusão escolar.

A temática envolvendo os direitos humanos já faz parte de nosso cotidiano há algum tempo e no bojo dessa discussão a inclusão passa a ser vista como um direito a partir da concepção de que todos devem ser tratados de maneira equânime. Desta forma, o termo “tecnologias assistivas” (TA) vem ganhando destaque, sobretudo pela valorização progressiva do direito à comunicação como garantia de participação e igualdade de oportunidades, possibilitando uma visão mais dinâmica da pessoa com deficiência e é conceituado como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015, p. 2).

As pesquisas realizadas por Cavalcante (2017), Pereira (2018) e Fonseca (2019) identificam contribuições significativas desse uso para as relações de ensino e aprendizagem e fomentam o debate acerca da utilização destas em contextos escolares e acadêmicos. Seus resultados evidenciam processos de aprendizagem bem-sucedidos mediados por TIC em projetos voltados para a superação de dificuldades de aprendizagem (CAVALCANTI, 2017), na realização de tarefas acadêmicas no ensino superior (PEREIRA, 2018) e na produção audiovisual em contexto escolar (FONSECA, 2019), além das relações com o conhecimento formal de um modo geral. Entretanto, evidenciam também o impacto das desigualdades sociais e educacionais nos processos de aprendizagem que tem sido impeditivo para que o direito à educação seja plenamente efetivado.

Os resultados dessas pesquisas indicam, ainda, que a inserção das TIC no contexto escolar acentua os desafios do trabalho pedagógico ao lidar com a desigualdade de acesso à informação, com as diferentes possibilidades de comunicação e de interação social, com

novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. Todos eles traduzidos no cotidiano escolar no reconhecimento por parte dos professores e dos estudantes da mediação das relações de ensino-aprendizagem pelas mídias e tecnologias digitais, não como ferramentas a serem utilizadas com fins instrucionais, mas como artefatos mediadores dos processos cognitivos. O *lócus* cognitivo desses artefatos é percebido intuitivamente pelos que os utilizam, porém essa percepção não se traduz em ações intencionais que visem tomá-los como elementos estruturantes de uma cognição distribuída (COLE; ENGSTRÖN, DATA).

As pesquisas desenvolvidas por Cavalcante (2017), Pereira (2018) e Fonseca (2019) evidenciam o uso das mídias e tecnologias digitais no apoio à aprendizagem escolar. Observa-se nesse uso a necessidade dos professores desempenharem um papel ativo e autônomo com relação à aprendizagem inclusiva (PEREIRA, 2018), à aquisição da cultural digital (CAVALCANTE, 2017) e, ainda, à identificação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem do audiovisual (FONSECA, 2019), como se pode perceber nos recortes dos resultados dessas pesquisas, destacados a seguir.

Figura 2 – Relação mídias/tecnologias e aprendizagem nas pesquisas do Grupem

Programa
Quinta
Dimensão



O Programa Quinta Dimensão, criado para ser implementado em diferentes culturas, ao utilizar a comunicação visual, a escrita, a leitura e a busca de informações de forma lúdica no contexto do “mundo de brincadeira”, com o uso de TIC, promove a aprendizagem cooperativa através da interação social e da mediação por artefatos como: jogos eletrônicos, videoconferências, chat, postagens eletrônicas, envio de e-mail, consultas à internet e utilização de softwares diversos. (CAVALCANTE, 2017, p. 125).

O uso do
celular por
estudantes
universitários



As percepções de ganhos manifestadas nas entrevistas realizadas com os estudantes estão ligadas principalmente à viabilidade de acesso à informação e a materiais a qualquer hora e em qualquer lugar pelo celular, o que na visão dos estudantes favorece a aprendizagem. Os entrevistados relacionam ganhos também com a possibilidade de estudar em grupo e consultar colegas, monitores e professores para resolver dúvidas, facilitando e agilizando a compreensão dos conteúdos – o que caracteriza um ambiente de aprendizagem entre pares mediada pelos dispositivos. móveis de comunicação. (PEREIRA, 2018, p. 99).

Produção
audiovisual
de estudantes
do ensino
fundamental



As capacidades de interação social têm na oficina de produção audiovisual na escola um campo fértil de trabalho, aberto para o desenvolvimento de inúmeras capacidades e habilidades sociocognitivas, promovidas pelas tarefas e trocas coletivas durante os diversos exercícios elaborados para a criação audiovisual. A análise desses protocolos indicou que as atividades observadas promoveram a habilidades relacionadas a trabalho em equipe, empatia e capacidade de argumentação para a maioria dos alunos, sendo mais recorrentes as seguintes atitudes: atento ao outro, participou do grupo, expressou ideia, tomou decisões, propôs soluções, demonstrou liderança, compreendeu o outro, negociou opiniões, manteve acordos e defendeu proposta. (FONSECA, 2019, p. 195).


Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os resultados das pesquisas mencionadas nos remetem a reflexões sobre a utilização de mídia na educação formal e, sobretudo acerca das mudanças que os contextos de ensino precisam implementar para garantir o direito de aprender a todos aqueles que dele fazem parte.

4 O PRESENTE DAS PESQUISAS NESSE CAMPO DESENVOLVIDAS NO GRUPEM

Nos últimos dois anos, integrantes do Grupem desenvolveram quatro pesquisas que abordam a relação entre mídias, tecnologias digitais e práticas escolares, tendo como referência aportes teóricos do campo da psicologia educacional. Estas percorrem caminhos onde a diversidade e as diferentes formas de aprendizagem tomam lugar de destaque e, para dar conta desse percurso, buscam inovar na definição do recorte temático, na escolha dos procedimentos de pesquisa e do campo empírico, de forma a contemplar as diversas formas de ensino-aprendizagem.

Cordeiro (2021) desenvolveu pesquisa tendo como sujeitos professoras alfabetizadoras de diferentes cidades do Brasil. Por meio de questionário on-line e entrevistas semiestruturadas, produziu dados que permitiram identificar e analisar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e consciência morfológica na alfabetização. No primeiro estudo investigou a percepção das professoras sobre as dificuldades dos estudantes quando começam a aprender a escrever e as habilidades a serem desenvolvidas durante este processo. O segundo estudo evidenciou a organização das práticas pedagógicas relatadas pelas professoras originando cinco tipologias: práticas em consciência fonológica; práticas de ampliação de repertório cultural; práticas em leitura e escrita; práticas envolvendo diferentes áreas; e práticas em outros contextos.



Silveira (2021) analisou a motivação para aprender de jovens alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro frente às adversidades vivenciadas durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, que levou as escolas a implementarem o ensino remoto emergencial. A pesquisa analisou a qualidade da motivação dos estudantes para estudar e aprender com uso da plataforma educacional digital Classroom e de material educativo impresso, oferecidos pelas escolas como forma de assegurar a continuidade das atividades escolares em 2020. Foram realizados três estudos: um, de natureza quantitativa, com alunos que estudaram majoritariamente pelo aplicativo Google Classroom; outro, também de natureza quantitativa, com alunos que mantiveram os estudos com uso de material impresso; e um último, de natureza qualitativa, com entrevistas com alunos de ambos os grupos.

A pesquisa de Érica Campos (em execução) tem como objetivo principal o desenvolvimento e a implementação de um aplicativo digital de acompanhamento e intervenção junto às famílias de crianças com SCZV, com foco em atividades que estimulem o desenvolvimento da capacidade de comunicação. Os sujeitos da pesquisa são familiares de crianças com SCZV, que se enquadram nos níveis 4 e 5 de comprometimento físico e cognitivo, de acordo com o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS)³⁹ para paralisia cerebral.

Margareth Teixeira (em execução) investiga os modos de uso de tecnologias assistiva e digital por estudantes universitários cegos voltados para aprendizagem dos conteúdos que integram sua formação acadêmica. A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar usos de

39 As crianças e jovens no **nível IV** sentam-se (geralmente apoiados), mas a autolocomoção é limitada. É mais provável que as crianças e jovens no **Nível IV** sejam transportadas em uma cadeira de rodas manual ou que utilizem a mobilidade motorizada. Tronco e requerem tecnologia assistiva ampla e ajuda física. No **nível V**, as crianças não têm meios para se mover independentemente e são transportadas. Somente algumas crianças conseguem a autolocomoção utilizando uma cadeira de rodas motorizada com extensas adaptações. Crianças saem do chão e da cadeira para a posição em pé sem a necessidade de objetos de apoio. https://canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/075/original/GMFCS-ER_Translation-Portuguese2.pdf.

tecnologias digitais por estudantes universitários cegos, com foco nas estratégias adotadas por eles para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Constituem-se como sujeitos de pesquisa, além dos estudantes universitários cegos, coordenadores dos núcleos de acessibilidade para inclusão universitária de instituições do estado do Rio de Janeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos em educação para todos, nos remetemos à inclusão escolar de todas as pessoas, que assegure seus direitos de acesso, de permanência e, acima de tudo, de aprender. Educação para todos exige uma escola que vá além das formas tradicionais de ensino e aprendizagem, que faça sentido, que ultrapasse seus próprios muros e envolva os amigos, as famílias, a sociedade em práticas culturais de troca de saberes. Como afirma Mônica Kassar (2015, p. 408) “um ser humano só pode ser compreendido imerso em suas relações sociais. A identificação das relações humanas como prática social, inclusive as que ocorrem na escola, fornece outra dimensão para o entendimento dos processos de aprendizagem.”

Neste texto refizemos a trajetória de pesquisas do Grupem desenvolvidas na interface entre mídias/tecnologias, inclusão e aprendizagens escolares, ancoradas em teorias formuladas no campo da Psicologia Educacional. O movimento do grupo em direção a esses temas se deu em razão da necessidade de compreender melhor o cenário escolar atual e de produzir subsídios para que a escola promova mudanças nas concepções e práticas que ainda negam a milhões de crianças e jovens o direito de se apropriar plenamente do conhecimento escolar e de fazer uso deste para participar da vida social.

A universidade e a pesquisa científica têm papel importante na produção de conhecimentos que ajudem a escola a cumprir sua fun-

ção social. Esses conhecimentos precisam contemplar a análise das novas formas de aprendizagem, empreendidas por diferentes sujeitos e culturas, a diversidade social e cognitiva e as diferenças, de modo a oferecer à educação novos elementos e instrumentos para diminuição dos efeitos desastrosos das desigualdades sociais nas trajetórias escolares das crianças e jovens brasileiros. É necessário, portanto, maior investimento e envolvimento em pesquisas e práticas que proporcionem o desenvolvimento de novas relações de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, Barbara Regina Gonçalves da Silva. **Um estudo sobre o clima universitário e o perfil motivacional dos estudantes de licenciatura do Campus do Pantanal/UFMS**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAVALCANTE, Lílian de Souza. **Sociointeracionismo e desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual no Programa Quinta Dimensão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CORDEIRO, Kelly Maia. **Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica na alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. **Produção audiovisual em uma escola municipal do Rio de Janeiro**: pedagogia audiovisual e habilidades socio-cognitivas. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. especial, p. 405-418, out. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-27, 2004.

ORGANIZAÇÃO DS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Thailand, 1990.

PEREIRA, Daniela de Oliveira. **Percepções de universitários sobre o uso de dispositivos móveis de comunicação em atividades de estudo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editoras NAU & EDUR, 2010.

SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. **Motivação para aprender de alunos do ensino médio do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SISTEMA de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS). Traduzido por D. B. R. Silva; L. I. Pfeifer; C. A. R. Funayama. Programa de Pós-Graduação em Neurociências e Ciências do Comportamento – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

YIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mirna Juliana Santos Fonseca

Doutora em Educação pela PUC-Rio, onde realiza estágio de pós-doutorado como Bolsista Faperj Nota 10. cursou mestrado em educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e licenciatura em Letras na Universidade Federal do Ceará. Pesquisa, organiza eventos e publica sobre a relação das tecnologias, mídias, jogos digitais, cinema/audiovisual com a aprendizagem e a educação. Vinculada ao Grupem desde 2016, no qual atua como vice-coordenadora.

E-mail: mirnajuliana@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3588741712255008>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8512-47>

Rosália Duarte

Doutora em Educação pela PUC-Rio, com pós-doutoramento na Universidad de Alcalá de Henares (Espanha). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação e da *European Communication Research and Education Association*. Autora de “Cinema & Educação” (Editora Autêntica) e coautora de “Educação no século XXI” (Editoras PUC-Rio/Loyola). Fundadora e coordenadora do Grupem.

E-mail: roalia@puc-rio.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8252075995504939>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5758-2529>

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Ana Luiza Honorato de Sales

Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atua como professora de ensino fundamental (anos iniciais) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e integra o Grupem desde 2019.

E-mail: analuahonoratos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5254847236432571>

Andrea Müller Garcez

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atua como professora de ensino fundamental (anos iniciais) no Colégio Pedro II e integrou o Grupem entre 2008 e 2014.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3668063579572353>

Andrea Vicente Toledo Abreu

Doutora em Educação pela PUC-Rio, com doutorado-sanduíche no Programa de Pós-Graduação Memória: Linguagem e Sociedade na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Desenvolve pesquisas na educação básica com ênfase na formação de professores e em iniciativas audiovisuais e de incentivo à leitura e à escrita com crianças. É bolsista do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e diretora de sua Unidade Acadêmica, em Carangola. Dedicou-se ao estudo das mídias na educação junto ao Grupem desde 2016.

E-mail: andreatoledo4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9768166208843358>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6837-8873>

Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves

Doutora e Mestra em Educação pela PUC-Rio, bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Cinema e Vídeo. Atualmente coordena o setor de Comunicação da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professora de Mídias do Ensino Fundamental II da Escola Oga Mitá, atua principalmente com os seguintes temas: cinema e educação, cineclubis-

mo, mídia-educação e audiovisual escolar. Foi membro do Grupem de 2011 a 2019, e segue como colaboradora desde então.

E-mail: beatrizavevedo5@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2552993208608371>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8497-988X>

Carla Silva Machado

Doutora em Educação pela PUC-Rio. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Especialista em Mídias na Educação (UFJF). É professora contratada da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), lotada na unidade de Carangola-MG, no Departamento de Letras, Linguística e Educação. Desde 2014 participa como pesquisadora associada ao Grupem. Pesquisa e leciona temas de ensino de língua portuguesa, formação de professores, mídias, gênero e educação.

E-mail: carlasingular@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7243047709808829>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2916-3351>

Elise de Moraes

Doutora em Educação, pela PUC-Rio (2021), com período de bolsa sanduíche na Universidade do Minho/ Braga, Portugal. Mestrado em Educação, pela UFFS-Campus Chapecó-SC (2015). Especialização em Processos Pedagógicos na Educação Básica, pela UFFS-Campus Erechim-RS (2013). Possui licenciatura em Letras e Pedagogia. Suas pesquisas têm como foco investigativo as infâncias e mídias na contemporaneidade. Integra o Grupem desde 2017.

E-mail: elisemoraes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1898780330300998>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0147-539>

Elizabeth Caldas

Trabalha com audiovisual, educação e atua como pesquisadora desde 2008. Entre 2017 e 2019 lecionou roteiro na Escola Técnica Estadual Nave-RJ. Em 2020 estreou o curta autoral “Relato Número Um”. Em 2021 lançou a Rotina Filmes. Presta consultoria e ministra oficinas de roteiro, realização audiovisual e escrita de projetos. Participa da criação e realização dos *podcasts* alagoanos “Vai Ter Conversa” e “Fuxico de Cinema”. Atualmente faz parte da diretoria de audiovisual do Ateliê Ambrosina e trabalha no desenvolvimento do seu primeiro longa. Pesquisadora associada ao Grupem desde 2015.

E-mail: caldaselizabeth79@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574149646095220>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2953-3639>

Érica Costa Vliese Zichtl Campos

Doutoranda em Educação na PUC-Rio, Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora das redes municipais de educação de Duque de Caxias-RJ e Nova Iguaçu-RJ. Integrante do Grupem desde 2020 e do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ) desde 2014.

E-mail: ericavliese200273@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9675166841473708>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9379-7319>

Jacqueline Sobral Mesquita Martins

Doutora em Educação (PUC-Rio) e Mestra em Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM-SP). Professora de graduação e pós-graduação nas áreas de Comunicação, Liderança e Marketing. Desde 2015 atuo junto ao Grupem.

E-mail: jacqueline.sobral@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7104868933725674>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9758-1726>

Joana Sobral Milliet

Doutora em Educação (PUC-Rio), mestra em Educação (Unirio) e especialista em Mídia, Tecnologias da Informação e Práticas Educacionais (PUC-Rio). Formada em Comunicação Social (PUC-Rio), com licenciatura em Pedagogia (Unibf/PPL), atua no Grupem desde 2015.

E-mail: joanamilliet@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461965387639421>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9930-6872>

Kelly Maia Cordeiro

Doutora em Educação pela PUC-Rio, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis-RJ. Integrante do Grupem desde 2018 e do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ) desde 2016.

E-mail: kelly05maia@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1294467333333629>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4711-8271>

Marcus Tadeu de Souza Tavares

Professor e jornalista. Doutor em Educação pela PUC-Rio. Mestre em Educação pela Unirio. Graduado em Ciências Sociais (UFRJ) e Comunicação Social (Facha). Professor da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (Faetec) – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-RIO). Coordenador do Programa de Iniciação Científica (PIC/PIBIC) da ESPM-Rio. Editor da Revistapontocom, da Oscip Planetapontocom. É pesquisador associado ao Grupem desde 2003.

E-mail: marcus.tadeu@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9955931220158711>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8836-3775>

Margareth de Oliveira Olegário

Doutoranda em Educação na PUC-Rio, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do ensino básico técnico e tecnológico no Instituto Benjamin Constant (IBC). Integrante do Grupem desde 2020.

E-mail: margaretholegario@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0542337001965580>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9884-4871>

Patrícia Teixeira de Sá

Doutora e Mestra em Educação pela PUC-Rio, com bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação, na área de Pesquisa e Prática de Ensino de História, e do Mestrado Profissional em Ensino de História, ambos na UFF. Pesquisa e leciona temas de ensino de história, formação de professores, educação e mídia. Foi pesquisadora associada ao Grupem entre 2014 e 2019.

E-mail: patriciatxsa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8450161702878155>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0433-1387>

Raquel Pacheco

Docente na Universidade Aberta (UAb – Portugal), pós-doutora e pesquisadora integrada pelo Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da Universidade do Algarve (UIDB/04019/2020). Doutora e mestre em Comunicação Social, especialista em cinema e educação, literacia fílmica e mídia educação, pela Universidade Nova de Lisboa e pela Universidade Federal Fluminense. Presidente da Associação P de Potência (APP) e membro do Grupem desde 2012.

E-mail: raquel.pacheco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6261500493598837>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8266-727>

Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora

Doutora e Mestre em Educação pela PUC-Rio. Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na Unirio (2019). Desenvolve, com a orientação da Prof^a. Carmen Irene C. de Oliveira (Unirio) o projeto “Imagem, técnica e gênero”, e desenvolve junto ao Núcleo de Linguagens e Mídias da Unirio e o Cine Beco discussão de filmes de ficção científica com análise fílmica sobre gênero dentro da perspectiva de Joan Scott. Participa do Grupem desde 2003, onde iniciou como graduanda em pedagogia e na iniciação científica.

E-mail: ritapeixotom@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5683944427956439>

Orcid: <https://orcid.org/0000-00026738-3291>

Simone Monteiro de Araujo

Mestra em Educação (PUC-Rio), Especialista em Mídia, Tecnologias da Informação e Práticas Educacionais (PUC-Rio) e em Alfabetização (UFRJ). Pedagoga (UFRJ) e professora da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, desde 1985. Atualmente é Assessora de Articulação Pedagógica da MultiRio, empresa pública municipal de multimeios em educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Ingressou no Grupem em 2006.

E-mail: simone.monteiro@multi.rio

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1880181852829591>

Vanusa Maria de Melo

Doutoranda e mestra em Educação pela PUC-Rio, com pesquisas na área de práticas educacionais em espaços de privação de liberdade. É professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Coordena o projeto Escrevendo a Liberdade, vinculado ao projeto de extensão Do Cárcere à Universidade (UERJ). É membro do Grupem desde 2013.

E-mail: vanusamelo@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9842952415959972>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3234-9138>



sumário

PREFACIADORA

Camila Rodrigues Leite

Mestra em Educação Brasileira (2005) e Pedagoga (2002) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Arte-Educadora e mediadora de leitura, formada pelo Instituto de Arte TEAR. Tem experiência profissional nas áreas de educação popular, mídia-educação, formação de leitores, arte e cultura, bibliotecas comunitárias e políticas públicas. Integrou o Grupem de 2003 a 2008. Foi assessora pedagógica do Programa Nacional Prazer em Ler, do Instituto C&A de Desenvolvimento Social (2010-2018), do Itaú Social (2018-2020) atuando diretamente com mais de 110 bibliotecas comunitárias em vários estados brasileiros (PA, MA, CE, BA, PE, MG, RJ, SP, RS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3546019501241636>

sumário

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 12, 13, 19, 24, 28, 30, 37, 39, 40, 53, 64, 76, 100, 103, 109, 120, 122, 130, 133, 135, 136, 138, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161
 audiovisual 12, 16, 18, 19, 45, 46, 56, 66, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 113, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 153, 154, 155, 160, 161, 163, 164

C

cinclubismo 18, 106, 112, 117, 118, 163
 cinema 12, 14, 16, 18, 19, 29, 37, 40, 45, 50, 54, 56, 65, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 139, 140, 143, 161, 163, 166
 cinema e educação 12, 14, 18, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 111, 121, 123, 125, 163, 166
 cognição 27, 154
 construção coletiva 16, 17, 57, 58, 75, 134, 143
 crianças 12, 14, 15, 17, 20, 27, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 68, 69, 70, 72, 81, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 102, 103, 105, 107, 110, 113, 117, 121, 122, 127, 139, 141, 143, 148, 149, 157, 158, 159, 162

cultura 12, 17, 20, 22, 25, 38, 39, 42, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 63, 68, 69, 85, 87, 90, 92, 93, 96, 101, 102, 112, 122, 123, 130, 132, 134, 136, 137, 138, 140, 142, 147, 168

D

desenvolvimento 19, 29, 40, 53, 55, 62, 63, 64, 75, 86, 87, 93, 96, 97, 98, 104, 109, 111, 112, 132, 137, 140, 141, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 164

E

educação 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 33, 34, 36, 37, 45, 48, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 67, 68, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 153, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168
 educação inclusiva 147, 148, 149
 entrevistas 34, 46, 61, 65, 77, 134, 141, 155, 156, 157
 escola 12, 13, 14, 19, 20, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 46, 49, 53, 55, 56, 62, 64, 68, 69, 71, 81, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 101, 102, 103, 104, 108, 111, 119, 120, 122, 123, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 147, 149, 151, 152, 155, 158, 160
 espectadores 16, 24, 26, 40, 56, 65, 105, 129, 137, 140

experiência estética 18, 106
 experiência inevitável 19, 128

F

filmes 45, 46, 52, 65, 66, 87, 88, 89, 90,
 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 108, 109,
 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118,
 119, 122, 123, 124, 129, 136, 140, 167

G

grupo de pesquisa 14, 18, 21, 22, 23, 32,
 35, 58, 61, 64, 74, 75, 76, 78, 86, 99, 131

H

habilidades 19, 30, 32, 33, 39, 71, 81, 104,
 133, 135, 137, 138, 141, 144, 148, 152,
 154, 155, 156, 160
 história 11, 12, 16, 21, 22, 36, 42, 64,
 66, 67, 71, 73, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91,
 94, 100, 101, 103, 107, 113, 124, 137,
 143, 166

I

internet 20, 33, 39, 45, 54, 81, 132, 137, 155

J

jovens 14, 15, 20, 24, 27, 29, 33, 38, 46,
 50, 51, 55, 64, 81, 87, 88, 90, 91, 92, 93,
 95, 98, 99, 102, 103, 110, 133, 134, 138,
 139, 140, 143, 144, 157, 158, 159

L

letramento 13, 16, 33, 64, 72, 88, 89, 90,
 103, 138
 linguagens 16, 24, 27, 111, 112, 117, 130,
 136, 138

M

mediação 14, 17, 24, 26, 31, 45, 47, 48,
 49, 56, 69, 71, 122, 151, 152, 154, 155
 mídia 12, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 26,
 27, 28, 29, 33, 34, 36, 37, 40, 45, 46, 49,
 55, 56, 57, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72,

73, 74, 75, 79, 80, 81, 103, 108, 109, 118,
 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142,
 143, 144, 156, 163, 166, 168
 mídia-educação 16, 17, 24, 27, 33, 34, 36,
 37, 45, 57, 63, 64, 67, 72, 73, 74, 80, 108,
 118, 134, 135, 138, 163, 168

O

oficinas 45, 46, 133, 134, 164

P

pedagogia 12, 84, 88, 98, 100, 103, 104,
 111, 141, 144, 160, 167
 perspectiva histórica 18, 106, 121
 pesquisa 11, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23,
 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 43, 45,
 46, 49, 51, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 64, 65,
 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77,
 78, 79, 80, 81, 84, 86, 90, 94, 99, 107, 109,
 116, 120, 121, 122, 123, 125, 131, 133,
 134, 136, 137, 140, 148, 149, 151, 156,
 157, 158
 práticas 12, 13, 16, 18, 19, 20, 24, 27, 30,
 34, 36, 39, 40, 46, 49, 51, 64, 67, 71, 72,
 81, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96,
 99, 101, 105, 108, 109, 111, 116, 118, 120,
 124, 125, 127, 131, 134, 135, 136, 138,
 144, 149, 153, 156, 158, 159, 160, 167
 produção audiovisual 56, 66, 81, 87, 90,
 97, 107, 119, 121, 127, 133, 135, 141,
 153, 155
 professores 12, 14, 18, 20, 21, 27, 32, 34,
 36, 59, 62, 64, 79, 81, 84, 85, 89, 99, 100,
 103, 104, 108, 116, 117, 119, 120, 122,
 123, 134, 136, 141, 144, 149, 152, 154,
 155, 162, 163, 166
 psicologia 12, 19, 28, 40, 67, 145, 156
 psicologia educacional 12, 28, 156

Q

questionário 31, 32, 34, 65, 69, 156

R

rádio 29, 46, 50, 54, 56, 114
recepção 16, 24, 25, 26, 27, 37, 38, 45, 46,
47, 48, 51, 61, 68, 69, 89, 112, 138
redes 48, 105, 108, 116, 127, 164
Representações sociais 81

T

tecnologias 12, 13, 24, 25, 28, 29, 38, 47,
64, 68, 81, 102, 109, 115, 118, 122, 124,
138, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157,
158, 161

tecnologias digitais 12, 28, 81, 122, 138,
152, 154, 156, 158
televisão 17, 20, 29, 30, 31, 36, 39, 43, 45,
46, 50, 54, 55, 56, 69, 70, 120, 136
teórico-metodológico 11, 16, 19, 23, 131
TIC 33, 35, 47, 48, 49, 123, 148, 151, 153,
155
TV 37, 39, 43, 45, 46, 50, 70, 133

U

universidade 62, 63, 158

www.pimentacultural.com

GRUPEM 20 ANOS

memórias
e aprendizados
em educação
e mídias

