

Audiovisual e educação: possibilidades na criação de contextos dialógicos

Valter Vicente Sales Filho

Introdução

A principal crítica à educação tradicional está relacionada ao entendimento do processo educativo como mera transferência de conhecimentos, possibilitando assim a ratificação e a reprodução de modos de pensar monológicos e hegemônicos. Por sua vez, pedagogias inovadoras concebem a educação como a construção coletiva de conhecimentos e significados sendo essencial, nesse contexto, o diálogo entre múltiplos protagonistas sociais.

Dar voz ao outro, educação centrada no indivíduo, protagonismo, autonomia e mediação são algumas das expressões que passam a integrar o glossário dos processos educativos que pretendem romper com os padrões tradicionais. Nesse sentido, novas práticas são incorporadas, entre as quais a aproximação da escola ou de centros de educação

não formal com as artes – identificadas às possibilidades de expressão da subjetividade, da crítica e da criatividade.

A partir da realização de uma experiência constituída por exposições e rodas de conversa com crianças de 9 a 12 anos, inscritas num programa de educação não formal, este artigo discute o uso de obra audiovisual para estimular a interação e a construção coletiva de significados.

A primeira parte do artigo contrapõe a visão tradicional de educação ao conceito de educação dialógica, tendo como referência a obra de Paulo Freire. Para o autor, a educação tradicional polariza a relação entre educador e educando no processo de aquisição do conhecimento, que ocorre então pela mera transferência de saberes. Nos processos de educação dialógica, o conhecimento é fruto da interação entre pessoas sendo, portanto, uma construção social.

A utilização de obras audiovisuais em ambientes educativos é discutida na segunda parte, distinguindo-a do uso instrumental para ilustração de conteúdos do currículo tradicional. Interessa aqui sublinhar o uso da obra no contexto de intervenção em ecossistemas comunicativos, como definido pela Educomunicação. Como se trata da realização de uma roda de conversa *a partir* de e não *sobre* a obra, são analisadas certas particularidades da linguagem audiovisual que podem estimular o diálogo, ou ratificar contextos que não permitem outros centros de saber. Assim, distingue-se cultura – como o território das manifestações da arte – e entretenimento, cujos produtos afetos à dimensão mercadológica são mais representativos dos discursos hegemônicos.

A terceira parte, ao relatar a experiência desenvolvida com os grupos de crianças, articula os conceitos anteriormente referenciados. São descritos os critérios para a escolha dos grupos participantes – descrevendo sucintamente seu contexto sociocultural – e para a seleção da obra audiovisual. As rodas de conversa foram registradas e anali-

sadas, com a finalidade de demonstrar como os conteúdos do filme estimularam enunciações relacionadas aos contextos culturais representados pelas crianças.

Delimitação do conceito de educação

Sabedoria pode ser que seja ser mais estudado em gente do que em livros.

Manoel de Barros

A visão mais tradicional de educação, centrada na transferência de conhecimentos e valores, relaciona-se a estruturas hegemônicas, monológicas e excludentes que entram em flagrante contradição com a vida real, caracterizada pela diversidade de interesses e formas de compreender e apreender o mundo. Como descreveu Paulo Freire (1983):

[...] o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento. [...] Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe (FREIRE, 1983, p. 16).

A educação “bancária”, como denominou o autor, não admite outras fontes de saber, é unidirecional, verticalizada e mantém nítida distinção entre o professor – aquele que detém o conhecimento – e o aluno – aquele para o qual o conhecimento será transferido: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33).

Na concepção tradicional de educação, entender a criança como um ente em formação pode significar efetivamente a negação do contex-

to cultural diverso que ela possa representar e de suas possibilidades críticas e criativas. Isso provoca uma cisão entre a escola e a vida real, pois conforme aponta Sayad (2011):

[...] as mentes e corações desses jovens que fervem nas descobertas da sexualidade, na realidade virtual das navegações pelo mundo da internet, nos dilemas do conflito de gerações em casa, no quase inevitável primeiro contato com as drogas, nas responsabilidades e decisões a serem tomadas [...] não encontram reverberação alguma nas aulas de Matemática, Português ou Geografia do velho modelo curricular escolar (SAYAD, 2011, p. 8).

Pela negação da vida real a escola torna-se, conforme Soejima (2008), um local de desprazer:

A escola precisa ser vista [...] como parte da vida dos educandos e não simplesmente como preparação para a vida. A instituição educativa, ao considerar a educação somente como preparação do indivíduo para o "vir a ser", defini-se numa dimensão que nega a vida presente dos educandos, tornando o cotidiano escolar em um grande desprazer (SOEJIMA, 2008, p. 15).

Em vez da negação da vida real, Freire (1983) propõe a confrontação do mundo como fonte de conhecimento. Confrontação que não decorre de ensinamento, mas de vivência em ambiente dialógico que pressupõe reflexões e ações transformadoras entre indivíduos e grupos com experiências particulares: "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1983, p. 46).

Os papéis sedimentados, que definem professores como transmissores de conhecimento e alunos como aqueles que estão em preparação para o futuro, precisam então ser redefinidos, pois, como afirma

Freire (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Aos olhos da pedagogia mais tradicional talvez seja difícil compreender o sentido do diálogo, uma vez que não é algo que possa ser ensinado nem convertido em disciplina ou laboratório, mas efetivamente vivenciado. O diálogo não pode ser instrumentalizado e compreendido como facilitador para a transmissão de conhecimentos e valores, pois os constrói coletivamente. A educação dialógica tem como caminho e meta, em processo contínuo e infundável, despertar e estimular nos indivíduos o reconhecimento de si mesmos como sujeitos sociais e políticos. Freire (1987) aponta que o diálogo é um ato de criação que reelabora o mundo, não pela simples troca, doação ou imposição de ideias, mas pelo encontro de reflexões e atitudes:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua (FREIRE, 1987, p. 45).

A obra audiovisual e a interação de subjetividades

Pelos meus textos sou mais mudado do que pelo meu existir.
Manoel de Barros

O uso didático de obras audiovisuais para a ilustração de conteúdos é usual na perspectiva tradicional de ensino. Porém nessa modalidade, conforme aponta Mogadouro (2014), “o filme não é considerado na

sua dimensão artística, portanto altamente polissêmica. O mais comum é que o professor espere da recepção dos alunos a reiteração de uma mensagem unívoca, legitimada por um livro didático” (MOGADOURO, 2014, p. 64).

Em vez da ilustração de conteúdos, no contexto da educação dialógica as discussões se endereçam ao aprimoramento dos processos de comunicação fundamentados no diálogo que, como vimos, não pode ser compreendido como a simples troca de informações, pois se refere à elaboração coletiva de sentidos. Ainda que abundantes em falas, certos contextos podem ser pouco dialógicos. O conceito de ecossistema comunicativo, adotado pela Educomunicação, refere-se às interações comunicativas que ocorrem num dado contexto. Soares (2011) observa que esses sistemas podem ser caracterizados por “maior ou menor densidade de vida”:

no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital. No caso, pessoas em relação, na família, numa escola, num centro de cultura, ou mesmo no espaço cibernético, se deparam com modelos de ecossistemas, convivendo a partir de regras que se estabelecem conformando determinada cultura comunicativa (SOARES, 2011, p. 44-45).

A criação ou aprimoramento desses sistemas constituem campo de intervenção da Educomunicação que opta pela “construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento” (SOARES, 2011, p. 45). O autor ressalta que a Educomunicação não pode ser compreendida como disciplina ou instrumentalizada a serviço da didática: “A Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. [...] Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social” (SOARES, 2011, p. 13-14).

A Educomunicação inclui a fruição das artes entre as possibilidades de criação ou intervenção em ecossistemas comunicativos. Entretanto uma distinção é feita: “todo estudo da história e da estética das artes – que representa um valor em si mesmo – está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata” (SOARES, 2011, p. 47).

Na relação com as artes o que está em pauta não são as habilidades ou conhecimentos artísticos, mas a possibilidade de confrontação com os modos de pensar. Numa situação de debate sobre uma obra audiovisual, o primeiro confronto se dá entre o indivíduo e seu próprio repertório, pois, como observa Mogadouro (2014):

estudos de recepção têm mostrado que no momento da assistência de um programa de televisão ou de um filme, opera-se uma complexa negociação de sentidos e que o receptor é um sujeito social capaz de produzir leituras próprias, que dialoguem com seu repertório cultural (MOGADOURO, 2014, p. 64).

Tal repertório cultural não deve ser compreendido como uma coleção notável de referências e conhecimentos uma vez que está ligado a um sistema de valores. Pacheco (1985) lembra que as crianças, ao interpretarem uma obra audiovisual, o fazem por representações próprias à sua visão de mundo, “apreendida através das suas experiências decorrentes das relações sociais que elas estabelecem entre si, originando um esboço da futura consciência coletiva determinada historicamente pelo seu grupo social” (PACHECO, 1985, p. 225). Na situação de diálogo se estabelece então o segundo nível de confronto – desta vez entre diferentes visões de mundo. Melhor será esse confronto quanto maior for a diversidade manifestada pelos protagonistas, pois são reduzidas as possibilidades de diálogo entre iguais.

Os conceitos de repertório cultural e de visão de mundo não podem ser compreendidos como determinantes e imutáveis. Ao analisar um

artigo de Richard Johnson sobre a natureza multidimensional da análise cultural, Buckingham (2012) relativiza a determinação das condições institucionais, sociais e econômicas:

[...] a leitura não é vista como um encontro independente entre o leitor individual e o texto: pelo contrário, ela também ocorre em um contexto social particular que, em parte, influencia quais leituras provavelmente serão feitas. Essas condições sociais mais amplas não determinam inteiramente os atos particulares de produção ou de leitura: no entanto, elas estabelecem sim, limites, e criam possibilidades que favorecem sistematicamente a geração de alguns significados particulares em detrimento de outros (BUCKINGHAM, 2012, p. 99).

O diálogo no ambiente educativo, provocado a partir da obra audiovisual, pode contribuir para afrontar visões sedimentadas e questionar e diversificar repertórios culturais, possibilitando então, como definiu Baccega (2000-2001), a construção da subjetividade a partir do encontro de discursos diversos:

[...] a sociedade funciona no bojo de um número infundável de discursos que se cruzam, se esbarram, se anulam, se complementam: dessa dinâmica nascem os novos discursos [...] O universo de cada indivíduo é formado pelo diálogo desses discursos, nos quais seu cotidiano está inserido. E é a partir dessa materialidade discursiva que se constitui a subjetividade. Logo, a subjetividade nada mais é que o resultado da polifonia que cada indivíduo carrega (BACCEGA, 2000-2001, p. 20).

Porém, nem toda obra atuará como catalisadora dessa dinâmica, tornando necessário distinguir entretenimento e cultura. Chauí (2008) identifica a cultura como o trabalho de interpretar, criticar, transcender e transformar a experiência do mundo, e a distingue do entretenimento:

O entretenimento é uma dimensão da cultura tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, lazer e repouso. No entanto, por isso mesmo, o entretenimento se distingue da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte (CHAUI, 2008, p. 61).

A obra audiovisual típica da indústria do entretenimento, conforme descreve Mogadouro (2014), “apresenta uma narrativa simplificada e moralizante, com personagens maniqueístas. [...] Tais filmes são reiterados pela mídia televisiva e oferecem um modelo estético hegemônico” (MOGADOURO, 2014, P. 63). Os produtos da indústria do entretenimento tendem a reduzir as possibilidades de criação de novos significados por parte dos receptores uma vez que reitera modelos e valores. Isso não se dá apenas pela presença constante nesses filmes de temas triviais, mas também pela própria estrutura narrativa. Xavier (1988) lembra que “a leitura da imagem [...] resulta de um processo onde intervêm não só as mediações que estão na esfera do olhar que produz a imagem, mas também na esfera do olhar que as recebe” (XAVIER, 1988, p. 369) – o que pressupõe a leitura particular e subjetiva – própria na relação com as obras de arte. Entretanto, como esclarece o autor, a estrutura narrativa do cinema clássico não permite tal possibilidade:

Há um centro fixo a partir do qual se desenha a visão de mundo que governa a relação narrador/narrado e mantém a nítida separação entre os polos dessa relação. [...] O Texto organizado “imita” a evolução contínua da própria vida e sua estrutura é percebida como ausência de estrutura. O efeito é de simplificação, fluir natural (exposição direta dos acontecimentos). [...] A linguagem assim codificada não abre espaço para a manifestação de um outro centro de visão (em sentido amplo) que fuja ao controle e seja uma possível fonte de novas perspectivas (XAVIER, 1983, p. 59).

A Experiência

*Por não ser contaminada de contradições
a linguagem dos pássaros só produz gorjeios.*
Manoel de Barros

As crianças participantes

A presente experiência foi realizada com grupos de crianças inscritas no programa SESC Curumim de educação não formal¹. As crianças participam, regularmente, das atividades que ocorrem diariamente ou em dias alternados e em períodos alternativos ao da escola formal. Tal regularidade possibilita a criação de vínculos entre as crianças e entre elas e os educadores. Os participantes têm acesso frequente a expressões artísticas, seja pela apreciação de espetáculos, exposições ou obras literárias, seja pela participação em oficinas de criação. Também é frequente a realização de rodas de conversa. Algumas características específicas do programa possibilitam situações ímpares de interação, pois as turmas integram crianças de diversas idades e provenientes de famílias de condições socioeconômicas diversificadas, diferentemente do que ocorre na escola formal, normalmente segregadora no que se refere à questão socioeconômica e mais segmentada no que se refere às faixas etárias, uma vez que a aprendizagem é associada a fases cronológicas de desenvolvimento.

Foi proposta aos responsáveis pelo programa a realização de rodas de conversa após exibições de uma obra audiovisual, ficando sob a

1 O Programa SESC Curumim é desenvolvido pelo Serviço Social do Comércio, em São Paulo – uma instituição privada dedicada à promoção social. Participam do programa crianças de 7 a 12 anos, preferencialmente filhos de trabalhadores nas áreas de comércio, serviços e turismo, público prioritário da Instituição.

responsabilidade do pesquisador a seleção da obra e a coordenação da roda.

Foram compostos, então, 3 grupos de crianças que frequentam o programa em duas Unidades localizadas na região central da capital paulista. Por solicitação do pesquisador, o número de crianças em cada grupo foi limitado a seis em função das possibilidades técnicas para o registro da atividade em áudio:

Grupo 1 - 9 a 10 anos, Praça da Sé;

Grupo 2 - 9 a 10 anos, Consolação, e

Grupo 3 - 11 a 12 anos, Praça da Sé.

As regiões da Sé e da Consolação são caracterizadas pelo alto adensamento populacional e pelo uso residencial e comercial. Na região da Praça da Sé, é notória a carência de espaços públicos de lazer e convivência. A maioria das crianças participantes residia em áreas próximas aos locais das atividades.

A obra

Cordilheira de Amora II, documentário brasileiro de curta metragem produzido em 2015, com direção e roteiro de Jamille Fortunato, não é um filme produzido especialmente para crianças, ainda que possa ser apreciado sem restrições por esse público. O documentário apresenta Cariane, uma menina Guarani Kaiowá, com cerca de 9 anos. Ela vive na Aldeia Amambai, em Mato Grosso do Sul. No filme, Cariane fala sobre suas brincadeiras e situações vividas com amigos invisíveis num capoeirão próximo à aldeia. Ela descreve sua "casa própria" e sua cidade faz de conta, criada com materiais e lixo ali descartados. Nesses espaços imaginários, ela tem televisão (uma caixa de sabão em pó), controle remoto da TV (uma pedra, talvez), um *shopping center* (área onde são descartados diversos materiais), uma biblioteca com livros infantis (que efetivamente são catálogos de produtos cosméti-

cos) e um ônibus (possivelmente partes de um antigo armário). Entre as brincadeiras descritas está o filme imaginário para o qual Cariane criou personagens, enredo e até título: *Cordilheira de Amora*. Cariane cita ainda que repetiria a brincadeira, criando uma continuação, o *Cordilheira de Amora II*, título emprestado ao curta de Jamille.

Se forem considerados os padrões da produção audiovisual industrial, o documentário, com duração de 12 minutos, foi realizado em condições precárias, com som e imagem captados por telefone celular e *handcam*. Contudo, tal condição não comprometeu sua qualidade artística e relevância cultural, haja vista a carreira exitosa da obra em festivais. A narrativa, sem a tradicional locução *off*, é construída pelo encadeamento dos depoimentos de Cariane.

A leitura mais imediata da obra é a aculturação vivida pela menina que manifesta, em suas brincadeiras, um universo cultural bem distinto ao que poderíamos considerar como próprio à cultura indígena. Como não era objetivo desta experimentação discutir tal contexto, nenhuma informação prévia sobre o filme foi passada aos participantes. A escolha de *Cordilheira de Amoras II* foi determinada pelas possibilidades de gerar simultaneamente estranhamento e identificação: estranhamento por focalizar um ambiente diferente ao das crianças que residem em áreas urbanas densamente ocupadas e identificação pelo fato da protagonista ser uma criança com idade próxima a dos participantes e que narra brincadeiras e jogos de simulação.

Os contextos emergentes

Rotineiramente, as atividades do programa começam com uma roda de conversa, na qual crianças e educadores discutem algumas questões e relatam as atividades do dia. Sem a presença do pesquisador foi informado que elas assistiriam a um filme e após a exibição conversariam a respeito. Foi informado também que a conversa seria registrada em áudio. As crianças se

dirigiram, então, à sala de exibição e, acompanhadas por um educador, tiveram contato com o pesquisador até o momento estranho aos grupos. Nenhuma explicação foi dada pelo pesquisador sobre o filme, sendo apenas informado o objetivo da atividade: a elaboração de um estudo acadêmico.

Sem a intenção de proceder a uma entrevista, um roteiro de perguntas foi elaborado previamente para, caso necessário, iniciar a conversa. Presumivelmente, as crianças não perceberam a existência desse roteiro, cujas questões procuravam estimular a comparação entre os contextos do filme e os contextos particulares dos grupos. Os itens versavam sobre os espaços de brincar, sobre a personagem, sobre as brincadeiras e sobre o próprio filme. Nos grupos 1, 2 e 3, as rodas de conversa duraram, respectivamente, 35, 21 e 48 minutos, sem incluir o tempo de exibição do filme. Nos primeiros momentos, foi necessária a intervenção do pesquisador para estimular as conversas. Posteriormente, os depoimentos foram encadeados pelos participantes, diminuindo ou mesmo eliminando a necessidade de participação do pesquisador.

As atividades em cada grupo se iniciaram de forma diferente. No grupo 1, foi solicitada a descrição do espaço no qual Cariane brincava. Nos grupos 2 e 3, a primeira intervenção do pesquisador foi um convite aberto a quem quisesse falar sobre o filme. Isso influenciou diferentemente as discussões e o enfoque dos grupos.

O grupo 1, com crianças de 9 e 10 anos, que iniciou a atividade com a pergunta sobre como era o local onde a menina brincava, distinguiu o espaço de Cariane como mais adequado às brincadeiras do que os seus próprios espaços na cidade - com perigos, prédios gigantescos, trânsito, falta de árvores e de áreas livres, poluição. Na distinção entre cidade e campo, também surgiram observações sobre o estilo de vida

mais simples no campo em contraposição ao da cidade, com mais exigências sobre as maneiras de se vestir, por exemplo:

“[...] quem mora aqui na cidade, todo mundo quer prestígio, quer ver roupas de marca... lá não, são bem simples, uma blusa básica, um shorts...”

“É que aqui eles querem mais, mais e mais. Lá não. O que eles têm já está bom.”

“Aqui tem muito carro, não dá prá brincar na rua. Lá não. Dá para brincar, correr e fazer qualquer coisa.”

“Aqui tem muito desmatamento, muita poluição.”

“Aqui eles querem ser o top do top do top.”

O grupo 2, também com crianças de 9 a 10 anos, sem a pergunta inicial do pesquisador, conversou especialmente sobre a imaginação de Cariane, igualmente tecendo comparações com as próprias realidades:

“Eles têm que usar a imaginação e a gente não precisa usar muito a imaginação.”

“O legal de ir para lá é que a gente só usa a imaginação e isso é legal prá gente.”

“Ela gostava muito de usar a imaginação que a nossa cabeça faz pensar mais.”

“Eu gostei dela por causa que ela e o primo dela só usava a imaginação.”

O grupo 3, com crianças de 11 a 12 anos, que já não se considerava “criança”, contrapôs a imaginação ao uso da tecnologia e manifestou que computadores, celulares e *games* não exigem o uso da imagina-

ção, além de limitar as possibilidades de brincar. Para eles, a tecnologia trazia “tudo pronto”:

“Eu acho que a gente entrou no universo de uma criança [...] e um universo muito legal onde ela podia imaginar tudo o que ela queria.”

“O que eu achei legal no filme, diferente, é que ela imaginava as coisas que ela queria. Por exemplo, enquanto a gente brinca com coisas de verdade, ela fazia com tijolo e com as coisas que a mãe jogava fora.”

“Legal que ela criava tudo. Ela criava o próprio mundo dela.”

“Estimula a imaginação da criança e isso pode ser bom para ela no futuro. Ela pode se dar bem por conta disso. Porque tem gente que não sabe imaginar, não sabe pensar nas coisas, fica só com o pé no chão.”

“A gente já não brinca mais. Às vezes, né? De vez em quando a gente brinca de carrinho, boneca. Mas agora é *vídeo game*, computador, celular, essas coisas.”

“Porque [Cariane] usa a imaginação, não fica com aquela cara, sabe, quando a gente fica no computador com aquela cara meio caída?”

“Quando a gente está no computador a gente já tem tudo pronto lá. Já tá lá e acabou. Ela não. Ela criava, ela inventava, e isso era legal.”

“Muita gente agora não imagina o que ela imagina porque fica só no celular.”

“Eu tive a infância mais normal do mundo porque eu ficava lendo. E, em vez de ser social com o celular eu era social com o livro.”

Análise dos contextos

As crianças de 11 a 12 anos criticaram o uso de tecnologia, considerando-o danoso à imaginação e à sociabilidade, ainda que tal discurso parecesse ser conflitante com suas próprias visões ou práticas. Nesse caso, possivelmente, emprestaram o discurso de um referencial adulto representado por pais e professores que podem ter posturas restritivas quanto ao uso da tecnologia. Uma das participantes chegou a citar que, quando tivesse um filho, só permitiria que ele usasse telefone celular depois de certa idade. Conforme explica Buckingham (2012), crianças nessa faixa etária “estão realizando uma espécie de *trabalho de identidade*, particularmente por meio de reivindicações sobre sua própria maturidade” (BUCKINGHAM, 2012, p. 112, grifo do autor). E o fizerem, neste caso, por meio de discursos prontos que presumivelmente negavam suas próprias realidades.

As crianças de 9 a 10 anos que residem na região do Carmo e focaram a discussão nas oposições entre cidade e campo, manifestaram que as condições vividas por Cariane são melhores do que as vivenciadas por elas mesmas. E aqui parece que também foi manifestada uma enunciação já recortada culturalmente. É evidente que a cidade é um território de contradições e que as situações relatadas pelas crianças podem se referir efetivamente às condições de seu cotidiano; entretanto, ainda nos é comum, como visão compartilhada socialmente, certa idealização romântica da vida no campo. Além dos discursos emprestados, em ambos os casos se estabeleceram opiniões polarizadas entre tecnologia e imaginação e entre cidade e campo – exemplo

de questão emergente que poderia, no contexto da ação educativa, ser motivador ao trabalho de mediação.

As características particulares desses grupos de crianças - acesso frequente a atividades culturais e a ambientes mais participativos, não foram suficientes para permitir interações criativas e abertas – pressupostos para um ecossistema comunicativo transformador. Em vez disso, foram acionadas enunciações que expressaram e reiteraram universos culturais delimitados. Ainda que houvesse a oportunidade da fala, a comunicação foi limitada. Tal resultado foi certamente condicionado pelas condições da experimentação: Quais foram os papéis assumidos pelos grupos e por cada um dos participantes? Quais preconceitos possivelmente intermediaram as relações entre os participantes e o pesquisador? Estavam presumidas situações de hierarquia? Qual foi a reação provocada pelo uso do microfone e pela informação que tal atividade comporia uma pesquisa acadêmica?

Nessas condições, os grupos podem ter expressado opiniões e modos de pensar por eles internalizados como convenientes, possíveis ou adequados àquele ecossistema comunicativo. Assim, em vez de resignificações, fundamento da educação dialógica, as enunciações foram colhidas, como referiu Bakhtin, junto a um *estoque social de signos*. Para o autor, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Ainda que as crianças tivessem ligações afetivas, a intervenção pode ter inibido a formação de um grupo que, segundo Madalena Freire Weffort (1997):

[...] se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador [...] no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do

afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro [...] Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar (WEFFORT, 1997, p. 1).

Entretanto, outras referências apontam que tal situação não foi particular a esse experimento. Em situações em que se supõe efetivamente a constituição de um grupo, seja em espaços escolares ou de educação não formal, são constatados contextos semelhantes.

Mogadouro (2011) observa, no caso específico do ambiente escolar, que educandos, mesmo na situação de informalidade num debate sobre uma obra audiovisual, assumem posições cristalizadas determinadas pelo “paradigma educacional tradicional, ainda amparado em um saber enciclopédico, hierarquia rígida professor/aluno, com ambiência e gestão autoritárias, o que dificulta ou impede a prática educativa dialógica” (MOGADOURO, 2011, p. 33).

Até mesmo a educação não formal, que pressupõe posições menos cristalizadas, não está imune a tal situação. Almeida (2011) constata que a roda de conversa, adotada usualmente nesse contexto e muitas vezes emblemática de práticas mais dialógicas, pode significar apenas um “mecanismo burocrático”, pois, segundo a autora, é muitas vezes entendida pela criança “como um momento ‘sério’, oposto ao momento de brincar e divertir”, o que nega a natureza ancestral da roda “como forma de interação, de expressão da ritualidade na celebração e reconhecimento do viver em comunidade” (ALMEIDA, 2011, p. 162). Conforme explica a autora, “a roda precisa cotidianamente problematizar assuntos como autoritarismo e imposição para buscar a emancipação e autonomia do grupo” (ALMEIDA, 2011, p. 158).

Constata-se, então, que ações e discursos próprios aos ambientes monológicos e hegemônicos, resistem no interior de ações que se pretendem dialógicas e transformadoras. Tal constatação, entretan-

to, não deve ser considerada como um problema, mas como o próprio campo da ação educativa que no âmbito da Educomunicação é o processo de intervenção para o aprimoramento de um dado ecossistema comunicativo.

Considerações finais

As expressões citadas no início deste artigo como emblemáticas às práticas inovadoras de educação – dar voz ao outro, educação centrada no indivíduo, protagonismo, autonomia e mediação, servem a quaisquer contextos se estiverem associadas apenas à oportunidade da fala em vez da possibilidade de confrontação e transformação.

A educação dialógica tem como princípio e propósito a construção social e coletiva do conhecimento. Trazer o universo do educando para a sala de aula ou para o espaço educativo possibilita a expressão de sua subjetividade e do contexto cultural que representa, entretanto isso pode significar apenas uma oportunidade de reiteração. O diálogo surge no confronto das subjetividades e contextos e se não estiver relacionado à construção de novos significados, conhecimentos e valores, não é diálogo. É apenas troca de informações e circulação de enunciações já compartilhadas socialmente.

O diálogo, como alerta Freire, é mais do que a “simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 45). Dessa forma, a prática dialógica pode significar mais do que dar voz ao outro. Deve ser uma forma de interferir, coletivamente, nos modos de pensar e nas representações culturais.

Referências

ALMEIDA, Mara Rita Oriolo de. *Roda de Conversa na educação não-formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais na Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: alguns caminhos. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 48, p. 18-31, 2000-2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/48/02-mariaaparecida.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. In: *Revista Matrizes*, São Paulo, ano 5, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/339/pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. In: *Crítica y Emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53-76, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

CORDILHEIRA de Amora II. Direção: Jamille Fortunato. Produção de Lia Mattos, Alexandre Basso. Campo Grande: Espaço Imaginário; Salvador: Tenda dos Milagres Produções Artísticas, 2015. 12 min. Acessado por link fechado autorizado pela diretora. Link para o trailer do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=T3eBqoT_4HY>. Acesso em: 3 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret. In: *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XIX, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78568/82620>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. Tese de Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo. 2011. Disponível

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Audiovisual e educação: possibilidades na criação de contextos dialógicos

em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/>>.
Acesso em: 14 nov. 2015.

PACHECO, Elza Dias. *O Pica-pau: Herói ou Vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985.

SAYAD, Alexandre Le Voci. Prefácio. In: SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOEJIMA, Fatima Mitie. *Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-132418/>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

WEFFORT, Madalena Freire. A Construção do Grupo. *Instituto Paulo Freire*, 1997. Disponível em <http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/2271/mod_resource/content/1/texto_contrucaodogrupo.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

XAVIER, Ismail. Cinema: Revelação e Engano. In: *O Olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

_____. *Sertão Mar – Glauber Rocha e a Estética da Fome*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Sobre o Autor

Valter Vicente Sales Filho - Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Diretor Executivo do SescTV. E-mail: valtersaopaulo@yahoo.com