

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Oficina de TV, uma prática educomunicativa: estudo de
caso de uma criança abrigada**

HELENITA SOMMERHALDER MIIKE

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte das
exigências para a obtenção do título de Mestre
em Ciências, Área: Psicologia.**

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Oficina de TV, uma prática educomunicativa: estudo de
caso de uma criança abrigada**

Helenita Sommerhalder Miike

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Helena Lima Caldana

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo, como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestre em Ciências, Área:
Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

Autorizo a reprodução total ou parcial desta dissertação para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

Capa: Desenho sobre a oficina de TV – autor: Elma, junho de 2008.

FICHA CATALOGRÁFICA

Miike, Helenita Sommerhalder

Oficina de TV, uma prática educomunicativa: estudo de caso de uma criança abrigada. Ribeirão Preto, 2008.

169 p. : il. ; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Caldana, Regina Helena Lima

1. Educomunicação; 2. Oficina de TV; 3. Crianças abrigadas.

Folha de Aprovação

Helenita Sommerhalder Miike.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte das
exigências para a obtenção do título de Mestre em
Ciências, Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

*Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.*

Carlos Drummond de Andrade

Olívio, meu mestre com carinho, meu pai amado, meu grande amigo, não podia imaginar que trabalhar com educação fosse tão gratificante e nem que, ao seguir os seus passos fosse ser tão feliz...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas, que de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Regina Helena Lima Caldana, por ter me acolhido carinhosamente nesse desafio, por ter me encorajado nas horas de dificuldade, pela paciência e por ter prontamente me “dado a mão” sempre que precisei. Que privilégio poder aprender com você!

Ao Paulo, que considero ter sido a primeira pessoa a me incentivar a planejar a oficina de TV, pelo amor, companheirismo, compreensão e preocupação em me ajudar sempre.

À Prof^a Dr^a Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, por ter me recebido no grupo do GIAAA/Cindedi e possibilitado o meu “acesso”, por outra porta, ao delicado universo do abrigamento, acolhimento e adoção, pelo convite à monitoria em sua disciplina da Graduação e pelas contribuições valiosas nesses anos de convivência, nas reuniões para a produção dos vídeos, no Exame de Qualificação e por ter, através do Cindedi, disponibilizado uma câmera para uso na oficina.

Ao professor Adilson Odair Citelli que aceitou o convite para compor a Banca da Qualificação e enriquecer meu trabalho com suas sugestões.

À equipe técnica do Abrigo, ao órgão municipal responsável pela instituição e a todos os funcionários do espaço onde foi realizada a oficina, por me receberem e viabilizaram o projeto.

Ao Ronie, pela atenção e prontidão em me ajudar com os equipamentos.

À Grácia Lima Lopes, por me ceder material sobre a Educomunicação e por me permitir compartilhar sua experiência em Sorocaba.

À minha mãe Ivette, à minha sogra Isaura, à minha irmã Aniele e ao Paulo por terem “maternado e paternado” o Caio, tanto quando a oficina estava sendo realizada quanto na reta final para que eu pudesse escrever o texto.

Ao Sr. Kiyoshi pelo apoio e por ter facilitado a vinda de dona Isaura.

À Patrícia, Jussara e Marcos por terem emprestado a câmera.

A Cinara pelo incentivo aos estudos.

Ao Caio, pela compreensão quando não pude estar com ele nas horas em que necessitou.

A toda a minha família pelo apoio.

À Elma, à Esmeralda, ao Marcelo, à Jéssica e ao João; e a todos os alunos da EMEB Lellis do Amaral Campos que fizeram parte da oficina, crianças especiais, com quem aprendi tanto...

Saúda aquela criança que passa, será talvez, um homem: saúda-a duas vezes, será talvez, um grande homem.

(Confúcio, apud Dualibi, 1999)

RESUMO

Miike, H. S. **Oficina de TV, uma proposta educomunicativa: estudo de caso de uma criança abrigada.** 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2008.

De um lado está a educomunicação, um campo novo, da interface entre a educação e a comunicação, definido como sendo um campo de intervenção social e de atuação profissional; subdivide-se em áreas específicas de atuação, como a da educação para a mídia, constituída pelas reflexões da relação entre produtores, o processo produtivo, a recepção das mensagens e os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios de comunicação. De outro, estão crianças que vivem em abrigos, entidades vistas comumente como lugares de exclusão para onde são levados crianças e adolescentes à espera de um incerto destino melhor, cuja condição de vida, tanto anterior quanto atual, pode implicar em prejuízos ao desenvolvimento. Neste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa em ação, buscou-se compreender as possibilidades de ganhos que a participação em uma oficina de TV pode trazer para crianças abrigadas através de um estudo de caso de uma menina de onze anos, que vive em um abrigo de uma cidade de porte médio do interior de São Paulo. Procurou-se identificar mudanças na condição de desenvolvimento desta criança, expressas no seu contexto de vida cotidiana, que poderiam ser consideradas possivelmente decorrentes da participação no projeto. Adotamos como referencial teórico-metodológico a Rede de significações. A oficina foi realizada em 30 encontros, num total de 60 horas e seguiu alguns procedimentos como o aprender fazendo e a apresentação de conceitos teóricos a partir do contato direto dos participantes com os equipamentos e com a linguagem própria da televisão. O educador e o técnico do abrigo responsável pelo caso, professores e a mãe foram ouvidos antes da realização e após a implantação, visando fazer um levantamento da história e uma descrição da criança nos momentos específicos. A descrição inicial da criança foi muito semelhante à existente na literatura sobre crianças abrigadas, especialmente no que se refere à auto-imagem negativa e ao desempenho escolar ruim. Após a participação na oficina, houve mudanças, em sentido positivo, no retrato da menina feito por essas pessoas. Compreendemos que essas diferenças possivelmente foram motivadas pela combinação da maneira com que dialogicamente se estabeleceram as interações dela com as pessoas com quem conviveu no período do projeto (incluindo-se a educomunicadora), aos papéis atribuídos a ela e à forma como ela os assumiu. Consideramos ainda que, o desenvolvimento do projeto permitiu visualizar o uso da câmera de vídeo para a educação para a mídia como um dispositivo de educação/desenvolvimento humano capaz de potencializar a experiência de vida das crianças ao quebrar a relação mítica com o objeto TV e auxiliar a percepção de recursos próprios, especialmente para crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.

ABSTRACT

Miike, H. S. **TV Workshop, an educommunication proposal: the case study of an institutionalized child.** 169f. Thesis submitted for the degree of Master in Sciences – Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, 2008.

On the one hand, there is educommunication, a new field in the interface between education and communication, defined as a field of social intervention and professional action. It is subdivided into specific action areas, such as education for the media, which is composed of reflections on the relationship among producers, productive process, reception of messages, and programs for educating autonomous and critical recipients for the media. On the other hand, there are children living in institutions, frequently seen as places of exclusion where children and adolescents are taken to wait for an uncertain better future. These institutionalized children's previous and current living conditions can affect their development. In this study, characterized as research in action, we have sought to understand the possible gains that participation in a TV workshop could bring to institutionalized children. By means of the case study of an 11-year-old girl who lives in an institution in a medium-sized town in the inland region of the State of São Paulo, we tried to identify changes in her development condition, expressed in her daily life, which could be considered as derived from participation in the project. We adopted the "Network of Meanings" as a theoretical-methodological framework. The workshop was conducted in 30 meetings, totaling 60 hours, and followed some procedures, such as learning-by-doing and presentation of theoretical concepts to participants in direct contact with equipment and the language of television. The educator and the institution technician in charge of the case, teachers, and the girl's mother were heard before and after the workshop, aiming at collecting information on the girl's history and describing her in specific moments. The initial description of this child was very similar to that existing in the literature on institutionalized children, especially concerning negative self-image and bad school performance. After the workshop, there were positive changes in the description these people made of the girl. We understand such changes as possibly motivated by a combination of the way how interactions were dialogically established between the girl and the people with whom she interacted during the project (including the educommunicator), the roles attributed to her, and how she managed them. We also believe that the project development allowed us to see the use of the video camera in education for the media as an education/human development device to improve children's experience of life by breaking their mythical relationship with the object TV and helping them to perceive their own resources, especially in the case of children who do not yet master reading and writing.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1. Contextualizando a pesquisa	25
1.2. Da educação para a mídia à Educomunicação.....	31
1.2.1. A consolidação da Educomunicação como um campo de intervenção social.....	38
1.2.2. O vídeo como dispositivo de educação/participação.....	42
1.3. Criança e abrigo: risco ou oportunidade?.....	50
2. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	63
3. TRAJETÓRIA DA PESQUISA	67
3.1. A perspectiva teórico-metodológica.....	69
3.2. A construção do corpus	73
3.2.1. A oficina de TV.....	75
3.2.1.1. As instituições envolvidas	77
3.2.1.2. A montagem do grupo	78
3.2.1.3. A realização da oficina	81
3.2.1.4. O vídeo produzido na oficina.....	83
3.2.2. O estudo de caso de uma criança.....	85
3.2.2.1. Entrevistas anteriores e posteriores à realização da oficina.....	86
3.2.2.2. A criança na oficina: registros	88
3.2.2.3. Diário de campo.....	90
3.2.2.4. A análise	90
3.2.3. Procedimentos éticos	93
4. ELMA EM FOCO	95
4.1. Elma nas entrevistas anteriores à oficina.....	98
4.1.1. Maria, a mãe	98
4.1.2. O técnico do abrigo responsável pelo caso.....	102
4.1.3. A professora.....	103

4.1.4. A educadora do abrigo.....	106
4.1.5. O professor.....	109
4.2. Elma nas entrevistas posteriores à oficina	112
4.2.1. O técnico do abrigo responsável pelo caso	112
4.2.2. A educadora do abrigo.....	114
4.2.3 O professor.....	117
4.2.4. A professora.....	118
4.2.5. Maria, a mãe	121
4.3. Elma na oficina	125
5. DISCUSSÃO	133
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
7. REFERÊNCIAS	149
8. ANEXOS	159

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualizando a pesquisa

A presença massiva dos meios de comunicação na sociedade contemporânea, somada às diversas tecnologias disponíveis como o I-pod, o MSN, o celular com acesso a internet, a televisão digital tem provocado mudanças na relação que o homem estabelece com o conhecimento e com a informação. “Novas formas de ver e de sentir sofrem as influências das seqüências fragmentadas, da rapidez, da linearidade, da presença marcante da imagem” (CITELLI, 2002, p.17). Concomitante a essa nova configuração há uma preparação à mídia, que Rossetti-Ferreira (2005) tem proposto como forma de efetivação da cidadania. O autor também sugere que esse preparo deve começar desde cedo: “a melhor maneira para ensinar as muitas linguagens das mídias que nos cercam é envolver crianças, adolescentes e jovens na produção de comunicação” (idem, p.6).

No meu caso, o caminho percorrido com a comunicação foi distinto, mas, conforme foi sendo trilhado pude¹ compreender que o objetivo era semelhante.

Após concluir o curso de Comunicação Social comecei a trabalhar como repórter em uma emissora de televisão. Entretanto, com o passar do tempo e à medida que participava dos modos de produção das notícias e acompanhava os interesses que os norteavam, foram surgindo indagações que culminaram com a minha decisão de redirecionar minha carreira. Questionava-me sobre as questões éticas envolvidas e preocupava-me com as conseqüências que delas poderiam advir. Incomodava-me, dentre muitas coisas, o pouco tempo para a realização das matérias e a dificuldade em

¹ O uso da primeira pessoa do singular vai ser adotado no texto toda vez que ele se referir à experiência da pesquisadora, ou sua vivência na pesquisa como participante. No restante será usada a primeira pessoa do plural.

checar a veracidade do que era divulgado. Um sentimento traduzido por Bourdieu (1997, p.21) quando critica os jornalistas: “quanto melhor se compreende como ele [o meio televisão] funciona mais se compreende também que aqueles que dele participam são tão manipulados quanto manipuladores”.

Essas inquietações eram sempre acompanhadas pela observação do interesse que a equipe de reportagem despertava quando chegava em um determinado lugar: uma espécie de magnetismo sobre as pessoas, tanto adultos quanto crianças.

Paralelamente buscava dados sobre a recepção das informações, aceitas quase sempre como verdade, e sobre o alcance da TV. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE divulgada em 2007 indicou que 95% dos lares no Brasil possuem o aparelho. Nagamini (2002) relaciona a abrangência, o acesso e a educação, apontando a televisão como uma forma de lazer de baixo custo e um canal de informação e comunicação acessível para a maioria da população que inclui os alfabetizados e os analfabetos no mesmo patamar. Uma realidade mundial como discute Hall, (2002, p. 74):

“As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do Terceiro mundo, podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV”.

Um estudo intercultural realizado pela UNESCO em 1998 corrobora o alcance e a influência da TV e chama a atenção especialmente no que se refere às crianças. A pesquisa envolveu mais de 5.000 estudantes de doze anos, de 23 países de várias regiões do mundo, numa abrangência que corresponde a 99% no Hemisfério Norte e 83% na África, incluindo indicadores da Ásia e da América Latina. Para as crianças ouvidas, o veículo representa a mais importante forma de transmissão de informação e

divertimento ocupando em média três horas diárias. Nem o rádio ou os livros têm o mesmo espectro de distribuição global.

“Essas crianças passam pelo menos 50% mais tempo ligadas a esse meio de comunicação do que em qualquer outra atividade não-escolar, incluindo a elaboração de deveres de casa, convívio com a família ou amigos, ou leitura. Dessa forma, a televisão tornou-se fator primordial de socialização e domina a vida de crianças nas regiões urbanas e nas áreas rurais eletrificadas em todo o mundo”. (GROEBEL, 1998, p. 8)

Incitada por essas informações e motivada a encontrar outras formas para trabalhar com a comunicação, especialmente com o público infantil, deixei o telejornalismo, apesar do meu interesse pela linguagem audiovisual. Na busca por alternativas que pudessem indicar um uso mais apropriado e menos nocivo dos meus conhecimentos, conheci estudos que envolviam comunicação e educação, especialmente os do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP² e um novo campo que me fez vislumbrar uma nova trajetória profissional: a educomunicação.

Nesse período ingressei na docência do ensino superior e decidi montar um projeto de educação para a mídia, fundamentado na educomunicação, para ser desenvolvido com crianças de 8 a 12 anos. A "Oficina de TV" foi implantada na EMEB Professor Lellis do Amaral Campos, em agosto de 2003, com o apoio do Departamento de Educação da cidade de Bebedouro e do IMESB - Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro - Vitorio Cardassi, no qual eu ministrava aulas de telejornalismo.

A escola foi indicada pela Secretária de Educação e havia começado a funcionar há poucos meses quando a oficina ser iniciada. Está localizada em um bairro da periferia de Bebedouro, na época conhecido como zona de prostituição, e que possuía

² Universidade de São Paulo

alta incidência de contaminação pelo vírus HIV³. A própria inauguração da escola foi uma tentativa da Secretaria de melhorar a visão sobre o bairro.

As características dos alunos também foram decisivas para a escolha do local. Definidos de forma geral, pela diretora, como tendo uma defasagem na construção da base alfabética, muitos viviam em famílias não nucleares, com diversos irmãos, e seus responsáveis, ou estavam desempregados, ou viviam da coleta seletiva do lixo, numa situação de extrema pobreza e de risco social. Era freqüente, ao final do dia, as famílias buscarem as sobras da merenda. A permanência dos alunos na escola, tanto em horário escolar, quanto em período complementar, tinha significado valioso a essas famílias.

A proposta do projeto, uma prática educomunicativa, foi a de auxiliar a recepção crítica das mensagens dos meios de comunicação de massa, mais especificamente da televisão, através da apropriação da técnica e da linguagem audiovisual por parte de crianças e pré-adolescentes. O grupo foi composto por 14 estudantes da 4ª série, com idades entre 9 e 12 anos. Como conclusão foi produzido um vídeo documentário com tema escolhido pelos próprios participantes, para ser exibido aos pais e professores. Como a maioria dos estudantes estava tendo problemas de comportamento, o material audiovisual produzido focalizou a bagunça e a desordem na escola. Participaram como entrevistados, a diretora, a inspetora, professores e alguns alunos.

Denominada “Minha escola é assim”, a obra das crianças foi exibida em dezembro de 2003, durante a festa de fim de ano da escola. No primeiro semestre de 2004, parte da mesma turma realizou um segundo documentário, sobre a Biblioteca da escola; e em dezembro, o último, sobre a Reciclagem de Lixo, numa tentativa de valorizar a realidade do bairro e aproximar da escola, moradores e pais de alunos. No

³ Poucos meses antes de iniciar o projeto, uma aluna de 6 anos faleceu em decorrência do vírus HIV

início de 2004, um outro grupo, composto por 5 estudantes de 8 anos, foi iniciado. No final do ano eles produziram um vídeo sobre o berçário da escola.

A partir do desenvolvimento da oficina de TV pude levantar questões que ultrapassavam o já discutido então na literatura referente à educomunicação, especialmente com relação ao comportamento das crianças, considerando a própria situação adversa em que viviam. Todas estas questões me fizeram refletir sobre a necessidade de enriquecer o meu trabalho buscando um conhecimento em Psicologia.

A maioria dos participantes possuía histórico de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, motivo inclusive de terem sido indicados para participarem do projeto. Ao longo da oficina, pude perceber que algumas mudanças nesse padrão aconteciam. Ao finalizar o trabalho, funcionários - principalmente professores e inspetores - e pais, também relataram mudanças.

Por exemplo, Walter⁴, o único aluno de 13 anos da turma, não conseguia permanecer na sala de aula por muito tempo, freqüentemente agredia fisicamente os colegas, sendo visto por funcionários e professores como “o problema da escola”. Ao final da oficina, essas mesmas pessoas relataram que ele diminuiu bastante a freqüência com que se envolvia em episódios de agressão, permanecia na sala de aula e cumpria suas tarefas de forma mais adequada. Já ao longo do projeto, teve iniciativa em participar das atividades, a requer a orientação da educadora nas tarefas, melhorou a caligrafia, e também foi integrado, pelos colegas, nas atividades em grupo. Já Fabíola⁵, que segundo a professora, era apática, dormia na sala de aula, falava muito baixo e era retraída, passou a dormir com menos freqüência e a interagir mais com as colegas. Também foi possível observar que ela começou a fazer as tarefas antes realizadas pela irmã mais velha (integrante do grupo) e a ter mais participação,

⁴ Nome é fictício.

⁵ Nome fictício

chegando a pedir para “aparecer” nas imagens. De maneira geral, ao menos na oficina, foi perceptível um crescimento no nível de envolvimento nas atividades, na condição de integração e respeito ao grupo, e melhora na caligrafia, num contexto sugestivo de ganhos como maior autonomia, mais confiança em si mesmos e melhora na auto-estima. Todas essas observações me fizeram refletir sobre as possibilidades que a participação na oficina de TV pode oferecer. Ao mesmo tempo, nesse período, fui convidada para participar do “Grupo de Investigação em Acolhimento, Adoção e Abrigamento” do Cindedi⁶/Fórum, coordenado pela Professora Dr^a Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e formado por alunas do Programa de Pós-graduação da FFCLRP e pela equipe interprofissional da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Ribeirão Preto, representada por assistentes sociais e psicólogos. Foi durante essas reuniões que surgiu a idéia de implantar a oficina de TV em um abrigo de uma cidade de porte médio do interior de São Paulo. A semelhança entre os participantes do projeto de Bebedouro e as crianças abrigadas, somada as potencialidades da oficina de TV, nos fizeram chegar a conclusão da pertinência de iniciar uma experiência com meninos e meninas que vivem em abrigo.

Procurar o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto passou a significar a busca por uma nova leitura para esse projeto educacional.

Assim, a oficina foi proposta e desenvolvida como uma pesquisa em ação, cujo relato é o objeto desta dissertação. Iniciamos com um breve levantamento sobre a situação do abrigamento de crianças e adolescentes no Brasil, informações ainda pouco conhecidas, mas extremamente necessárias e que nos auxiliam na compreensão do estudo de caso desta pesquisa. Em seguida abordamos a educação para a mídia até a consolidação da educação como um campo de intervenção social. Depois

⁶ Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil-FFCLRP/USP

apresentamos os referenciais teórico-metodológicos que nos guiaram e a apresentação do estudo de caso de Elma. Finalmente discutimos o retrato da menina desenhado pelos entrevistados antes e após sua participação na oficina de TV e o comparamos com o observado pela educadora ao longo do projeto.

1.2. Da educação para a mídia à Educomunicação

“1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança”.
(Convenção sobre os Direitos da Criança, art. 13)

Falar sobre educomunicação é falar da inter-relação entre a comunicação e a educação, dois campos interdiscursivos e dialógicos. Os estudos sobre a aproximação dessas áreas tiveram início no século XX, nas décadas de 30 e 40, e foram estimulados pela expansão da mídia. Tanto a ideologia quanto os conteúdos políticos explícitos e subliminares da cultura de massa podiam ocasionar danos à sociedade na opinião de alguns teóricos da época, o que era defendido, sobretudo pelos representantes da Escola de Frankfurt. O pressuposto era o de que os veículos de comunicação detinham o poder de manipulação das consciências e de decisão político-econômica, (SOARES, 2001a). Essa também era a postura de muitos educadores. Eles acreditavam que os meios de comunicação de massa (MCM), em especial a televisão, podiam causar prejuízos em crianças e jovens levando-os a formação de hábitos socialmente negativos “afastando-os dos livros e disponibilizando-lhes temas e problemas nem sempre condizentes do ponto de visto étário, moral e comportamental” (CITELLI, 2002, p. 135).

Com o passar do tempo, esse panorama avançou em direção a fronteiras mais críticas:

“A partir da segunda metade do século XX, o foco se deslocou para a dimensão audiovisual, incrementando-se a leitura crítica do cinema e da televisão. Tanto na Europa quanto na América Latina, cresceram os cineclubes com o objetivo de estimular a análise crítica das mensagens dos meios. Nos anos 70, a atenção se deslocou para o campo da análise dos discursos, e as práticas eram orientadas à formação crítica da consciência do público. Algumas instituições, vinculadas às igrejas cristãs e católicas – como a Associação Mundial para as Comunicações Cristãs (Londres) e as Organizações Internacionais Católicas (Quito) – exerceram um protagonismo para os Meios na América Latina e constituem os antecedentes da Educomunicação. Na década de 70, A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – foi referência para a elaboração de projetos de ‘leitura crítica dos meios’.” (SOARES, 2001b, p. 27)

Por essa nova perspectiva, o foco passou a ser não mais o que a mídia faz com as pessoas, mas, antes, o que as pessoas fazem com a mídia (TUFTE, 2002). Sucessivos programas de educação para os meios foram sendo implantados com diferentes enfoques, como aponta Soares (2001 a.b, p.35):

“(…) os de cunho moralista, que parte da defesa contra o impacto negativo dos meios (campanha contra a sensualidade no cinema, durante os anos 30 e 60, de cunho ideológico ou vertente culturalista, que busca garantir aos educandos os conhecimentos necessários para que os mesmos adquiram o hábito de interesse pela forma adequada às mensagens dos meios (os projetos de ‘leitura crítica’ da comunicação, nos anos 70), e o de cunho construtivista ou vertente dialética, que parte do estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, a partir da reflexão que leva em conta o lugar sócio-político-cultural em que se encontram os receptores e os produtores (os projetos orientados à ressignificação das mensagens dos Meios, nos anos 80)”.

Na América Latina, Martín-Barbero, um espanhol radicado na Colômbia, foi responsável pela introdução de uma linha de reflexão que propõe que a comunicação seja vista pelas mediações muito mais que pelos meios, como uma questão cultural de conhecimentos e de re-conhecimento. Para ele o processo comunicativo deve ser analisado com base na recepção, na resistência e na apropriação do uso, considerando as mediações como produtoras de sentido. Essa resistência não representaria uma simples reação ou uma mudança teórica passageira:

“(…) na América Latina, a diferença cultural não significa como talvez na Europa e nos Estados Unidos, a dissidência contracultural ou o museu, mas a vigência, a densidade e a pluralidade das culturas populares, o espaço de um conflito profundo e uma dinâmica cultural incontornável” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 28).

O autor propõe três lugares possíveis de mediações: a família, vista como um dos espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão, a temporalidade social e a competência cultural. A família representaria uma mediação que não pode ser considerada apenas no âmbito da recepção, pois está contida no próprio discurso televisivo.

Gomez também vê essa relação entre MCM e mídia pela ótica da mediação. Defende que escola, em particular a pública, pode ser um local apropriado para iniciar e estimular a educação para os meios, apesar de todas as limitações.

Compara ensino e meios de comunicação social (MCS) e acredita que o primeiro está em desvantagem, apontando que nem no México, nem em outros países, as crianças preferem a escola à TV:

“(…) a oportunidade da informação, sua contextualização e as possibilidades técnicas e lingüísticas para sua apresentação às audiências contrastam com as possibilidades da escola pública no México (e da escola em geral), na qual o material didático, basicamente os livros de texto, são insuficientes e inapropriados para cumprir as funções a eles destinadas dentro do conjunto de objetivos educativos buscados.” (GOMEZ, 1997, p. 59)

Sua postura é crítica sobre a relação entre televisão e crianças. Em lugar de proibir consentir ou censurar, tanto a escola, quanto os professores devem assumir o papel de mediadores críticos do processo de recepção. Antes mesmo do aparelho ser ligado a recepção já é iniciada e não se conclui quando é desligado, ou quando quem assiste se afasta da tela. O ato de assistir TV, defende, é uma manifestação de ser telespectador, um processo que não transcorre em um lugar específico como na família,

sendo que o impulso de ver ou de mudar de canal no controle remoto não devem ser vistos como atos isolados.

Outro princípio que norteia a educação para a comunicação proposta pelo autor é que não existem receptores natos, eles vão se formando pelas mensagens da mídia sem a concorrência de outras influências que se contraponham à nossa formação como audiência.

“É precisamente o espetáculo e não a informação ou o ensino o que predomina como objetivo nos MCM modernos, na quase totalidade dos países ocidentais. Além disso, o espetáculo é o que motiva, na maioria das vezes, a exploração de novas combinações de códigos, de gêneros midiáticos e de estilos, já que se trata de ‘conquistar audiência’ e não de prestar serviços.” (GOMEZ, 1997, p. 58)

Na América Central, os Estados Unidos têm desenvolvido experiências na área de educação para a mídia, desde a década de 1970. Segundo Soares (2000), nos EUA, na inter-relação entre comunicação e educação, o que se privilegia é o conceito de *media*, diferentemente da Europa e da América Latina, onde se valoriza o conceito de *education*. A diferença acaba refletindo nas práticas realizadas. Enquanto europeus e latino-americanos focalizam os processos de comunicação, vistos a partir da perspectiva das mediações culturais, nos Estados Unidos predomina a visão instrumentalista onde a atenção se volta mais para os meios de informação a partir da ‘teoria dos efeitos’.

“Nos Estados Unidos, a área dos estudos de recepção é rica em detalhes reveladores dos embates culturais em que viveu o país nos últimos trinta anos. Se percorremos esse período, para não irmos muito longe na história, verificaremos três grandes momentos ou fases: a fase defensiva, de caráter psicomoralista (ou *deficit model*), nos anos 70; a fase de embotamento e de desautorização dos programas na área, nos anos 80; e finalmente, a fase de retomada, de caráter socioconstrutivista (ou *acquisition model*), nos anos 90.” (SOARES, 2001, p. 40)

No Canadá, o primeiro registro de um evento cujo tema era a “educação para a tela” data de 1969; envolvia professores de mídia e foi patrocinado por uma antiga organização chamada *Canadian Association for Screen Education (Case)*, na Universidade de York, Toronto (ANDERSEN *et al.*, 2002). Ainda segundo os autores, a partir de setembro de 1999, a educação para a mídia passou a integrar o currículo de Artes e Língua Inglesa do Canadá.

Tufte (2002) aponta quatro países como líderes no mapa global da preparação para os meios de comunicação – Canadá, Austrália, África do Sul e Grã-Bretanha. Ela defende que a primeira descrição sistemática do que deveria ser a educação para a mídia foi feita em 1978, por uma finlandesa chamada Sirkka Minkkinem.

“Sua abordagem muito ampla era incomum para a época – e irreal para a maioria dos professores e pesquisadores. Ela ressalta que o estabelecimento do objetivo da educação para a mídia de massa em seu estudo está na inclusão das abordagens estética, comunicativa e social. De acordo com Minkkinem, a educação para a mídia objetiva desenvolver habilidades em assuntos cognitivos, éticos, filosóficos e estéticos.” (TUFTE, 2002, p. 238)

Talvez o Reino Unido tenha a mais longa história na área. Desde a década de 1930 professores de inglês desenvolviam atividades críticas com seus alunos, estudando e analisando textos divulgados pelos MCS tanto no cinema, quanto na imprensa popular: textos jornalísticos, de ficção e propagandas (BUCKINGHAM, 2003).

“Embora algumas áreas fossem vistas como apropriadas para a apreciação de estilo literário, o objetivo primário da educação para a mídia desta época era defensivo; os professores procuravam demonstrar o que percebiam como limitações morais ou estéticas da mídia e, daí, guiar os alunos para coisas melhores.” (BUCKINGHAM, 2002 p. 251)

Na década de 1970 e início de 1980, os principais trabalhos tendiam a condenar a produção prática, desvalorizando-a do ponto de vista educacional e político. Nessa época as produções dos estudantes eram vistas com desdém, como aponta Ferguson

(1981 *apud* Buckingham, 2002, p.253): “a câmera era via de regra direcionada bruscamente para seu sujeito e os resultados incoerentes, enfadonhos e tolos, assim obtidos, podiam ser justificados como experimentações. Quando havia a tentativa de desenvolver enredos eles eram infantis”.

Essa postura tem sido revista e embora algumas das primeiras teorias possam atualmente parecer inadequadas, as reflexões levantadas sobre objetivos e resultados ainda são válidas. As questões sobre o que os alunos poderiam aprender com a produção ainda precisam ser investigadas de forma mais sistematizada. O autor também destaca que é preciso investigar a aplicabilidade dessas práticas para públicos de diferentes faixas etárias:

“Precisamos saber muito mais sobre a forma como este recurso se desenvolve com a idade. Até o momento, a área mais desenvolvida de prática de educação para a mídia, no Reino Unido, tem sido a dos alunos mais velhos. Contudo, trabalhos ocasionais com crianças muito mais novas (por exemplo, BAZALGETTE, 1989) têm mostrado que elas são capazes de um nível considerável de sofisticação; e talvez estejamos subestimando significativamente o que alunos de todas as idades possam fazer. Embora tenhamos uma idéia de como as crianças podem se desenvolver como ‘leitores’ críticos da mídia (BUCKINGHAM, 1993a) não dispomos de um modelo de seu desenvolvimento como ‘escritores’ ou produtores. Há, aqui, questões significativas, por exemplo, sobre o relacionamento entre as ‘descobertas’ que ocorrem lidando com a tecnologia de mídia e o papel da instrução explícita.” (BUCKINGHAM, 2002, p. 258)

No Brasil, uma das pioneiras na reflexão e na prática comunicativa foi a União Brasileira de Comunicação Cristã, a UCBC. Em 1979, essa organização iniciou um projeto denominado Leitura Crítica da Comunicação (LCC), que capacitava educadores, líderes populares e agentes culturais de pastorais da comunicação de igrejas cristãs, em São Paulo, para a interpretação de programas culturais de forma crítica (SILVA FILHO, 2004). Para Azevedo (2003, pp. 33-34) o projeto LCC promoveu e integrou a comunicação, a cultura e os meios de comunicação através da educação formal e

informal e foi desenvolvido para contribuir para a formação de professores e educação de grupos comunitários. A autora destaca sua importância e nomeia seus líderes:

“Mas o programa de educação para os meios mais importante no Brasil foi o projeto LCC. (...) Reuniu professores de comunicação, educadores e líderes comunitários e religiosos, seguindo a pedagogia de Paulo Freire adaptada à comunicação e a Teologia da Libertação. O projeto LCC, iniciado em São Paulo, em 1980, por Ismar de Oliveira Soares, Pedro Gilberto Gomes, José Manoel Moran e outros, propunha várias etapas de análise da comunicação e dos meios: explicitação dos valores do grupo; análise a partir de problemas; análise da comunicação como produto e análise da comunicação como processo.”

Em 1983, a UCBC – em parceria com o Serviço da Pastoral da Comunicação, produziu uma série de 16 livros sobre a análise dos meios de comunicação.

No Rio de Janeiro, também na década de 1970 foi desenvolvido um projeto denominado Plano Deni, CinEduc – Cine-Educação que “(...) passou por várias etapas, desde a análise e produção de filmes, vídeos e audiovisuais nos colégios católicos até a produção em bairros pobres principalmente no Rio de Janeiro” (AZEVEDO, 2003, p. 33). A autora observa que essa experiência foi marcada por uma visão simplista e moralista dos meios de comunicação social.

Duas décadas depois, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância, colocou no ar, via satélite, o canal “TV Escola”, com a intenção de capacitar, atualizar e aperfeiçoar professores da educação básica de todo o país. O acesso ao canal foi proporcionado às escolas públicas com mais de 100 alunos.

“O programa enviou para as escolas com mais de cem alunos os seguintes equipamentos: um televisor, um videocassete, uma antena parabólica, receptor de satélite e dez fitas VHS virgens, para cada escola iniciar as gravações dos programas, formando sua própria videoteca. A idéia inicial era que as escolas selecionassem programas de uma grade de programação que chegaria à escola pelo correio junto com uma revista mensal, para gravar e disponibilizar aos professores como material didático.” (AZEVEDO, 2003, p. 34)

Conforme relata o autor, apesar da implementação da TV Escola em mais de 90% dos estabelecimentos da rede escolar pública, o programa não foi bem-sucedido em virtude da falta de acompanhamento adequado, assim como de recursos financeiros para a manutenção e a segurança dos equipamentos.

1.2.1. A consolidação da Educomunicação como um campo de intervenção social

Uma pesquisa realizada entre 1997 e 1999 pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em parceria com o Núcleo de Comunicação, Educação e Cultura (NCEC) da Universidade Salvador (UNIFACS/Bahia), evidenciou a existência de um novo campo de intervenção social específico denominado *Educomunicação*. Fizeram parte do universo pesquisado 178 pesquisadores e especialistas de 12 países da América Latina.⁷ Tal investigação permitiu que eles concluíssem que:

“(...) a inter-relação entre a comunicação social e a educação havia alcançado densidade própria, superando a fragmentação das ações ora denominadas como ‘educação para os meios’, ‘tecnologia educacional’, ou ainda, ‘comunicação educativa’, afigurando-se, ao contrário, como um campo específico de intervenção social capaz de aproximar e dar sentido ao conjunto de tais ações.” (SOARES, 2006, p. 176)

A educomunicação é definida pelo conjunto de ações inerentes ao planejamento, à implementação e à avaliação de processos, programas e produtos criados para fortalecer “ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos...” (SOARES, 2000 *apud*, SOARES 2002, p. 115).

⁷ “A amostragem foi constituída por 178 questionários respondidos, de um total de 400 nomes de produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação do Brasil e de 12 países latino-americanos. O que se investigou foi o imaginário dos coordenadores de projetos e dos investigadores voltados para as relações entre a comunicação e a educação” (SOARES, 2006, p. 176).

Como sugere o autor, ecossistemas comunicacionais podem ser entendidos como o bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos e pelo acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação. Diferentemente de Jesus Martín-Barbero, Soares explica como adotou o conceito:

“O conceito de ecossistema comunicacional designa, pois, na perspectiva da gestão comunicativa, a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos no conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa, um centro cultural, ou mesmo uma emissora de rádio ou TV podem criar, respectivamente, diferentes tipos de ecossistemas comunicacionais, envolvendo seus participantes e suas audiências, convertendo-se em objeto de planejamento e acompanhamento.” (SOARES, 2002, p. 125)

Por sua natureza relacional, a educomunicação estrutura-se de modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciada na prática por atores sociais em áreas concretas de intervenção social (SOARES, 2001 b).

É esse diálogo com outros discursos que permite a construção de sua especificidade. A pesquisa também evidenciou áreas concretas de intervenção social e de atuação profissional como: a da educação para a comunicação, a da mediação tecnológica, a da expressão comunicativa através das artes, a da gestão comunicativa e a da reflexão epistemológica. A primeira é constituída pelas reflexões em torno da relação entre produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, assim como no campo pedagógico, para os programas de formação de receptores autônomos e críticos perante os meios.

“Até bem pouco tempo, a educação para os meios se identificava com a Educomunicação. A análise da investigação que serve de referência a este Documento [Proposta de Educomunicação da equipe de Comunicação Social do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora na América – ECOSAM] indica com clareza que, na atualidade, a Educomunicação tem um maior alcance.” (SOARES, 2001a, p. 35).

A área de mediação tecnológica contempla as mudanças decorrentes das inovações tecnológicas, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos, presenciais ou a distância. A expressão comunicativa através das artes designa a produção cultural como meio de auto-expressão de pessoas e grupos. O campo da gestão comunicativa está voltado para o planejamento e a execução de políticas de comunicação. Por último, a reflexão tecnológica contempla os estudos sobre a natureza do fenômeno da inter-relação entre comunicação e educação.

O termo “educomunicação” é um neologismo criado por Mário Kaplún, na década de 1960, como sinônimo de “*educación a los medios*”, e vem sendo usado por Soares (2006) e por pesquisadores como o professor Pier Cesare Rivoltella, da Universidade Católica de Milão. De acordo com o Núcleo de Comunicação e Educação, o termo foi defendido recentemente por Rivoltella em palestra, durante abertura do Congresso de Comunicação das Universidades Católicas, convocado pelo Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais do Vaticano, no final de maio de 2008.

“Para o professor de Milão, a Educomunicação deve ser entendida como uma ‘prática de mediação cultural’, cabendo ao educador transformar-se num profissional em condições de ser uma ‘presença significativa’ na vida das novas gerações. A referência a este novo tipo de profissional foi ilustrada, pelo conferencista, como uma exigência dos novos tempos, quando uma pesquisa junto a oito mil adolescentes europeus de 12 a 18 anos deu conta de que os jovens que avançaram, em passado recente, na promoção de práticas horizontais de comunicação, facilitadas pelos novos recursos tecnológicos (diálogo entre pares e distância em relação ao mundo dos adultos), mostram-se interessados, hoje, em buscar um diálogo mais profundo com adultos que possam socializar com eles experiências que lhes facilitem a formulação de sentidos de vida. A figura deste adulto, segundo Rivoltella, tem o perfil descrito pelo ideário da Educomunicação: uma pessoa ou um profissional que conhece profundamente os campos da comunicação e da educação, maneja as tecnologias da informação e mantém-se aberto ao constante diálogo inter-cultural com as novas gerações, associando-se a elas na promoção de espaços de produção de cultura”. (NCE, 2006)

Kaplún, o criador do termo, foi influenciado pelas teorias de Paulo Freire, pensador e educador que teve papel fundamental no desenvolvimento desse novo campo.⁸

“Ao revisar as teorias da comunicação vigentes até a década de 70, Paulo Freire colocou as bases para uma nova pedagogia, dando relevância à concepção de ‘educação para os meios’ como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular.” (SOARES, 2001, p. 29)

Para Freire (1977), a comunicação é fundamental não só nas relações humanas; a inter-relação de seus elementos básicos permite autonomia ao processo educativo. O diálogo é a base para a educação e esta, por sua vez, se dá de ambos os lados, entre educadores e educandos, numa relação de igualdade: de lado a lado se ensina e se aprende. “É fundamental conhecer o contexto do processo de comunicação no qual a leitura e a escritura se produzem. Para tanto, requer-se a formação de ‘competências específicas’ para compreender os novos emergentes meios comunicacionais” (SOARES, 2001 p. 29).

Surge então a figura de um novo profissional, o educador, aquele que atua ao mesmo tempo no campo da educação e da comunicação, e é motivado pela formação de cidadãos críticos. Costa (2001) atribui a esse profissional a missão de colocar em prática os conhecimentos adquiridos com as teorias a respeito da educação e os pressupostos e estratégias da comunicação.

“Um das funções do educador é estimular os próprios jovens a inserir-se na atividade produtiva” (SOARES, 2002, p. 129).

⁸ Burrhus Skinner (1904-1990) e Célestin Freinet (1896-1966) também contribuíram para a formação de conceitos básicos que deram suporte à ação dos educadores e “comunicadores educativos”, segundo a expressão de Mário Kaplún (SOARES, 2001, p. 28).

1.2.2. O vídeo como dispositivo de educação/participação

O uso da televisão e do vídeo como dispositivos de educação formal, não-formal ou informal⁹ tem sido difundido no Brasil tanto no âmbito da pesquisa científica, quanto no das práticas sociais.

Carrieri (2007) desenvolveu uma pesquisa com jovens entre 15 e 20 anos para saber como as tecnologias do vídeo podem ser mediadoras de novas formas de aprendizagem e socialização. Ele conclui que os jovens decodificam, em maior ou menor grau, a realidade em que vivem, e quando lhe são possibilitadas novas formas de olhar o mundo, passam a vê-lo de forma mais ampla. Afirma ainda que o vídeo serve de ferramenta para afinar opiniões. “‘Em termos mais amplos’, ele aprimora aquilo que você já acha, como uma lente de aumento sobre a sua identidade e as suas posições” (CARRIERI, 2007, p. 141).

“O diferencial desse processo estaria no ato de mirar e mirar-se qualidade própria do vídeo, ‘uma vez que os procedimentos de produção se associam às práticas culturais juvenis e se relacionam com as práticas de socialização em processo de identificação e pertencimento, desde que intencionalmente, compreendidos como método de aprendizagem e intervenção.” (*Idem*, p.13)

Oliveira (2003) analisou os procedimentos usados para auxiliar docentes a inserir a TV e o vídeo em sala de aula, de maneira crítica. A pesquisa leva à reflexão sobre a importância do uso dessas tecnologias no ecossistema escolar e sobre procedimentos mais adequados para se fazer essa inserção.

Lopes (2001) pesquisou o uso do rádio como prática educacional tendo como objeto de estudo o projeto “CALA-BOCA JÁ MORREU”. Implantado em 1995

⁹ Maria da Glória Gohn (1999, *apud* Citelli, 2002, p. 137): “a diferença entre educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores ou representações, como é caso da educação familiar”.

pela empresa Gens – Serviços Educacionais, da qual Lopes é coordenadora, tem como objetivo possibilitar que crianças e jovens produzam informação com base em seus próprios interesses. Elas aprendem a produzir e apresentar programas de rádio sobre diversos temas e a manipular equipamentos de som.

“O referido programa de rádio traduz-se como uma forma de promover a aproximação de pessoas através de conversas veiculadas pelo meio de comunicação radiofônica. O sentido do verbo *conversar*, aliás, nos permite pensar uma ação transitiva, isto é, uma ação que acontece com a participação ativa de alguém com que se “versa” (do latim *versari*, voltar, revirar); uma ação que permite examinar, praticar, considerar experiências comuns e, por conseguinte, conviver, conseguir partilhar a vida com alguém; uma ação que envolve duas posturas: a de ouvir (o outro e a si mesmo) e a de expressar (para si e para o outro) conteúdos que são pessoais, mas que ressoam no outro como algo que também lhe toca, diz algo que também lhe é próprio. Nesse sentido, a ação educativa que praticamos inclui a dimensão comunicativa, inter-pessoal ou, simplesmente, educacional.” (LOPES, 2001, pp. 60-61)

A princípio, o grupo participante foi formado por crianças com idades entre 7 e 12 anos que estavam em atendimento psicopedagógico e apresentavam auto-estima e desempenho escolar comprometidos, segundo a autora:

“Essas crianças formaram um grupo ideal, do nosso ponto de vista, exatamente por se formar pela diversidade econômica, cultural e social. Embora todos fossem alunos do ensino fundamental, tinham idades variadas, freqüentavam séries diferentes e vinham de distintas escolas da região: três estudavam em escola pública, três em particular e quatro em fundação.” (*Idem*, p. 77)

Em 1996, o “CALA-BOCA” ampliou a atuação para o jornal impresso e, um ano depois, para o vídeo. Atualmente, as atividades que integram o projeto, descritas no *site* da empresa, são as seguintes: “o programa de rádio; um jornal: onde os participantes tiram fotos, produzem textos, digitam matérias pesquisadas pelo grupo e trocam correspondência com os leitores; e um programa de televisão: onde manipulam câmera, equipamentos de luz e som, apresentam matérias e acompanham a edição”.

“Todas as atividades são desenvolvidas de forma prática. A teoria é posterior à execução, resultante, inclusive, da avaliação dos erros cometidos. Aliás, ressaltamos que os erros são elementos valiosos de aprendizagem, fazendo parte do processo de aquisição dos novos conhecimentos. Para a realização de cada atividade, as crianças, semanalmente, têm reunião de produção com a coordenadora, quando, por sistema de votação, decidem todos os assuntos dos blocos dos programas (rádio e TV) ou seções do jornal. As funções no rádio e na televisão são desempenhadas de acordo com um sistema de rodízio para o qual os componentes da equipe se inscrevem segundo seus interesses. As funções no jornal são desenvolvidas por todos.”
(*Idem, ibidem*)

Em 2001 a empresa passou a desenvolver outro projeto na área de vídeo intitulado “Vídeo-Escola”, implementado pela Secretaria de Educação e Cultura do município de Sorocaba,¹⁰ o qual durou até 2004.

Em 2004, o “CALA-BOCA” foi transformado em Organização Não-Governamental (ONG), oferecendo oficinas semanais gratuitas de comunicação em rádio e vídeo para crianças; cursos de formação em educomunicação, em parceria com a GENS – Serviços Educacionais, além da produção de documentários em áudio e vídeo.

“Pensamos que somente ter acesso às informações advindas da televisão, do rádio, do jornal ou da informática não basta para formarmos futuros cidadãos; analisar criticamente os efeitos da mídia sobre as pessoas é primordial e urgente, mas ainda não é o bastante. Acreditamos, sim, que, concomitante à formação de receptores mais conscientes, é preciso desenvolver trabalhos de instrumentalização de crianças em idade de formação (7 a 12 anos), para que aprendam a ler e a produzir conhecimento através das linguagens específicas dos meios de comunicação. Estamos convictos de que a infância deve ser educada não só nos bancos escolares, mas igualmente nos espaços da grande mídia, posto ser ela também um agente de formação e de responsabilidade social.” (LOPES, 2004, p.1)

Azevedo (2003) investigou se a escola pode exercer uma ação efetiva para melhorar as possibilidades de que alunos do ensino fundamental façam uma leitura crítica dos telejornais veiculados pelos canais da televisão aberta, com base em ações educacionais. A pesquisa constatou, pelo estudo de um projeto piloto com 36

¹⁰ Mais informações no *site*:

http://www.sorocaba.sp.gov.br/secoes/prefeitura/secretarias/educacaoocultura/escolas_creches_municipais.php.

professores de 5ª série, que o educador viabilizou a leitura reflexiva dos programas de TV. Também favoreceu estratégias de diálogo entre escola e meios de comunicação social, proporcionando uma educação contextualizada e voltada para a realidade de vida dos estudantes. Para sua realização, foi feita uma parceria com a emissora de TV local, o que permitiu o acesso dos alunos aos meios de produção de telejornais e a produção de suas próprias mensagens.

Silva Filho (2004) identificou práticas educativas desenvolvidas por oito ONGs,¹¹ brasileiras que utilizam a educomunicação como forma de intervenção social. Ele evidenciou que as instituições estudadas seguem uma metodologia educativa específica de protagonismo juvenil, gestão participativa e projetos que desenvolvem competências e habilidades nos participantes. Tais características são descritas como: competência e habilidade para expressão do ponto de vista e dos interesses, para o diálogo e a compreensão das outras pessoas, recepção crítica dos meios e das mensagens de comunicação social e o uso da linguagem desses meios.

Dentre as ONGs que fizeram parte da amostragem de Silva Filho, quatro desenvolvem atividades específicas com vídeo ou televisão. São elas: A Cipó – Comunicação Alternativa, em Salvador (BA), a Fundação Casa Grande, em Nova Olinda (CE), o Projeto Auçuba, em Recife (PE) e a TV Educar, em Ponte Nova (MG).

A Cipó – Comunicação Interativa foi fundada em março de 1999 e atende atualmente uma média de 200 crianças e jovens de escolas públicas de Salvador, com idades entre 14 e 22 anos. Tem como objetivo proporcionar igualdade de oportunidades, desenvolvimento e participação social de crianças, adolescentes e jovens, por meio da democratização e do uso educativo da comunicação (Cipó, 2008).

¹¹ De acordo com Silva Filho (2004), o termo ONG foi usado pela primeira vez em 1945, num documento das Nações Unidas.

Dentre as atividades desenvolvidas pela entidade está o Estúdio Cipó de Multimeios, que trabalha a formação desse público-alvo nas áreas de cinema, TV e vídeo, entre outras. Tem duração de oito meses e visa desenvolver a aquisição de habilidades como interpretação escrita de textos, inglês, informática, internet e leitura crítica da mídia (SILVA FILHO, 2004, UNICEF, 2002).¹² É um projeto feito por jovens e destinado a eles próprios.

A Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri está sediada em Nova Olinda, sertão cearense, e existe desde 1992. Atende desde crianças de 2 anos a adolescentes de 18 anos. No momento da fundação, tinha como objetivo implantar um memorial antropológico e uma escola de comunicação para os filhos dos sertanejos, a fim de incentivar e resgatar a cultura regional, aproximando a tradição oral das novas tecnologias. Porém, com o passar do tempo, as atividades foram sendo ampliadas (SILVA FILHO, 2004). Atualmente oferece formação educacional de crianças e adolescentes em gestão cultural por meio dos programas: Memória, Comunicação, Artes e Turismo (Fundação Casa Grande, 2008). Entre as atividades desenvolvidas está a TV Casa Grande, produzida por crianças e adolescentes no denominado laboratório de Conteúdo e Produção. Nesse projeto, os participantes aprendem desde produzir vídeos

¹² No *site* da instituição não é possível encontrar informações sobre o Estúdio de Multimeios, que parece ter sido transformado em um centro comunitário de multimídia patrocinado por uma grande empresa: A Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, iniciativa co-realizada com a Oi Futuro, em parceria com a Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (Sedes) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Trata-se de nosso primeiro modelo de centro comunitário de multimídia – um espaço de formação pessoal, social, profissional e técnica de jovens por meio do seu envolvimento na produção de peças de comunicação em fotografia, vídeo, computação e design gráfico. Os materiais são utilizados para promover a mobilização e o desenvolvimento das comunidades de origem dos 80 garotos e garotas do Nordeste de Amaralina e Subúrbio Ferroviário. A turma é renovada a cada 18 meses, quando os estudantes completam o programa de formação e a vivência do estágio. Muitos ingressam no mundo do trabalho e nas universidades, outros são absorvidos pelo núcleo de produção Kabum! Novos Produtores, que funciona, junto com a escola, no terceiro andar do Centro Social Urbano (CSU), no Nordeste de Amaralina. O “Núcleo de Produção Kabum! Novos Produtores” oferece formação de produtores de mídia, com contratação temporária para a realização de projetos de comunicação temáticos, autorais e para clientes, e de sua participação em oficinas técnicas e conceituais.

até operar a câmera e editar as imagens, curtas-metragens e documentários, que são exibidos pelas televisões comerciais e em espaços alternativos. Em 2000, essa TV foi lacrada pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), mas chegou a ir experimentalmente ao ar por três vezes. “Semanalmente também é produzida a série documental “100 Canal”, que vai ao ar antes das sessões de cinema e de espetáculos do Teatro Violeta Arraes” (*idem*).

Auçuba – Comunicação e Educação surgiu como ONG em março de 1989 e tem em sua formação um grupo de jovens de inspiração católica. Atende crianças e adolescentes de 14 a 17 anos de escolas municipais de Olinda e Camaragibe em dois núcleos: o Canal Auçuba e o Só para Fazer Mídia (SILVA FILHO, 2004). Seu objetivo é melhorar a qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens pela comunicação. O primeiro projeto desenvolvido pela entidade foi a TV Tucuxi, que procurava desenvolver o senso crítico, utilizando o vídeo como fomentador de discussões. Atualmente esse projeto denomina-se Escola de Vídeo e pretende desenvolver a criticidade e a criatividade dos jovens pelo acesso à tecnologia:

“Através do Escola de Vídeo – o Auçuba desenvolve a Linha 2 do Projeto Comunicação para Mobilização e Fortalecimento Comunitário e de Retaguardas Infanto-juvenis, viabilizado com os recursos do Fundo Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente através da parceria com o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e com o Oi Futuro.

A Linha 2 – objetiva promover a formação de **Núcleos de Comunicação Comunitária (NCC)** a partir da metodologia desenvolvida pelo Auçuba em projetos de educação pela comunicação. Traduz a consolidação de um espaço público que reúne recursos materiais e potenciais humanos para a realização de ações de comunicação, com o objetivo de desenvolver a comunidade a partir da participação de adolescentes.

Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia – Programa concebido pelo Oi Futuro e realizado no Recife pela Ong Auçuba – Comunicação e Educação, em Salvador, pela Ong Cipó – Comunicação Interativa e, no Rio de Janeiro, pela Ong Spectaculu, a Kabum! contempla a formação de jovens em linguagem multimídia, aproximando arte de tecnologias de ponta para promover a inclusão social e o exercício da cidadania” (AUÇUBA, 2008).

A TV Educar foi criada em 1999 e é um canal de TV educativa pertencente à Fundação Dom Bosco de Comunicações de Ponte Nova, cidade de Minas Gerais. Funciona como entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com finalidade cultural e educacional (SILVA FILHO, 2004). É direcionada a dois tipos de público: aos telespectadores que assistem à programação e aos adolescentes e jovens envolvidos em programas e projetos de educação pela televisão (*idem, ibidem*). Um desses projetos é o programa “Minha escola na TV”, que tem a participação de alunos das escolas municipais, estaduais e particulares da cidade, por meio de perguntas aos entrevistados.

Em 2002, o Unicef, a organização não-governamental Central de Projetos e a empresa Educarte mapearam nove instituições que atuam nas áreas de educação, comunicação e participação em seis estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Foi divulgado um relatório sobre as experiências desenvolvidas nesses lugares visando aproveitá-las para a implementação de políticas públicas na área.

Os projetos foram escolhidos por representarem a diversidade de ações que vêm ocorrendo no país por iniciativa de ONGs, universidades e governos. Dentre eles, alguns também trabalham como a TV e o vídeo como os já citados (Cipó – Comunicação Interativa, a Fundação Casa Grande), além das experiências da Multirio – Empresa Municipal de Multimeios e do Educom.TV.

O Educom.TV, realizado pelo NCE-ECA/USP¹³ em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação de apoio à Universidade de São Paulo (Fusp), capacitou 2.228 educadores vinculados a 1.024 escolas da rede pública estadual de ensino para utilizar a linguagem audiovisual em sala de aula, pela perspectiva da

¹³ Também foi desenvolvido um projeto na área de rádio: o Educom.Rádio, coordenado e realizado pelo mesmo grupo.

educomunicação. “Para obter os resultados, os professores deveriam desenvolver um olhar crítico em relação à produção midiática (material do TV Escola, programas da TV aberta e mídia em geral)” (NCE, 2008 p. 4).

O curso foi oferecido entre os meses de junho e dezembro de 2002 e mediado por um ambiente virtual de aprendizagem. De acordo com o NCE (2008, p. 2), o bom resultado foi comprovado pelo baixo índice de desistência, 16,5% e pela qualidade dos 980 projetos interdisciplinares e educacionais elaborados.

A Multirio – Empresa Municipal de Mídias pertence à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde sua criação, em 1993. Elabora e produz mídias para crianças e adolescentes, alunos de escolas municipais. Suas ações são voltadas ao educador, com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas nas mais de mil escolas da rede e também incentivar o uso de múltiplas linguagens tecnológicas.

De acordo com o relatório do Unicef, o trabalho da Multirio é estruturado em três núcleos de produção que atuam de forma articulada. O destaque é para o Núcleo de Televisão que produz os programas “Abrindo o verbo”, “Atletas do Rio”, “Aventuras cariocas”, “Cantos do Rio”, “Cara de criança”, “Criatividade”, “Crônicas da minha escola”, “Educação e trabalho”, “Encontros com a mídia”, “Encontros essenciais”, “Juro que vi”, “Memórias cariocas”, “Nós da escola”, “Outras produções” e “Rio, a cidade”. Dois destes envolvem os alunos diretamente nas produções: “Abrindo o verbo” tem a participação dos alunos na definição do formato do programa, cujo foco são as profissões. O debate é semanal e mediado pela atriz Fernanda Azevedo. “Juro que vi” é uma série de desenhos animados na qual a equipe de profissionais conta com o auxílio dos alunos para desenvolver histórias sobre lendas do folclore brasileiro (MULTIRIO, 2008).

A programação é veiculada no canal 14 da NET e na TV Bandeirantes, um canal aberto de televisão, que possibilita o acesso aos conteúdos não só para a rede de ensino, mas também para o público geral.

1.3. Criança e abrigo: risco ou oportunidade?

“Eu gostei de ficar aqui no abrigo, mas tem uma coisa, fico com saudade da minha mãe e sem ela eu não gosto de ficar. Tenho vontade de morar na minha casa porque lá é melhor para mim, eu sinto saudade”. (OLIVEIRA, 2007, p. 33)

Manter crianças e adolescentes abandonados ou desvalidos em instituições, no Brasil, é uma medida antiga e, historicamente, esse cuidado começou a ser oferecido pela Igreja católica e pela sociedade civil por intermédio de entidades filantrópicas.

Ao longo do tempo, várias denominações foram usadas, tais como: orfanato, internato, reformatório, asilo, casa de acolhimento, educandário, casa família, casa abrigo, abrigo, variando de acordo com a proposta social ou educacional de cada época.

O termo “abrigo”, como vem sendo utilizado atualmente,¹⁴ é recente. Surgiu com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, como medida de proteção destinada a crianças e adolescentes que tiveram de alguma forma efetiva seus direitos de cidadania ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável(is); ou em razão da própria conduta, como consta no artigo 98.

Montes (2006) destaca a diferença entre abrigo, albergue e internato:

“O abrigo foi implementado para substituir as instituições com elevado número de crianças reclusas, as prisioneiras sociais. Trata-se de uma medida de proteção destinada às crianças abandonadas, vitimizadas, portadoras de deficiências físicas ou mentais e crianças infratoras. O responsável pelo

¹⁴ E como adotamos nesta pesquisa.

abrigo é o guardião legal das crianças que ali residem, portanto, abrigo é uma guarda institucionalizada. Embora o albergue também ofereça proteção, ele é um espaço utilizado por crianças, adolescentes e adultos, geralmente moradores de rua, sozinhos ou acompanhados por suas famílias, para dormirem, tomarem banho e alimentarem-se. Caso a criança ou o adolescente esteja acompanhado da família, esta é a responsável legal, do contrário, o dirigente torna-se guardião. Já a internação é uma medida sócio-educativa privativa de liberdade, destinada a adolescentes infratores” (MONTES, 2006, p.p. 16-17).

Tem caráter temporário e é um dos recursos que deve ser utilizado quando se esgotaram todas as demais possibilidades. “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (ECA, 1990, p. 29). Deve oferecer condições de acolher crianças e jovens pelo tempo que for necessário, até que uma solução se apresente.¹⁵ O encaminhamento pode ter sido feito tanto pelo Poder Judiciário quanto pelo Conselho Tutelar, em resposta a denúncias da comunidade, como aponta Bazon (2002). Também pode ser adotado como medida de transição para a colocação em família substituta, Baptista (2002). O atendimento é oferecido em tempo integral e abrange a faixa etária de 0 a 17 anos e 11 meses. Há abrigos que atendem a faixas etárias determinadas, como de 0 a 6 anos, ou de 7 a 17 anos, ou a grupos determinados, como portadores de necessidades especiais, ou ainda portadores do vírus HIV.

O ECA, em seu artigo 92, preconiza:

“As entidades que desenvolvem programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII - participação na vida da comunidade local;

¹⁵ “Apesar de ser retaguarda, é importante que essa temporalidade esteja relacionada à história singular de cada criança e ao seu projeto de vida” (MARMELSZTEJN, 2006, p. 69).

VIII – preparação gradativa pra o desligamento;
IX – participação de pessoas da comunidade no processo educativo.
Parágrafo único. O dirigente de entidade de abrigo é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito”. (ECA, 1990, p. 26)

Sobre o panorama atual dessas instituições no Brasil, Oliveira (2007) o descreve composto por entidades filantrópicas, pelos modelos de internatos, e por resquícios das unidades da Febem que atendiam “carentes e abandonados”. Entretanto, é preciso considerar que o processo de diagnóstico e avaliação da situação ainda é recente e complexo.

Em 2003 houve uma tentativa fracassada do governo federal de realizar um censo nacional de abrigos. A justificativa para o insucesso foi a ausência de informações cadastrais suficientes. Diante da realidade encontrada, optou-se por “iniciar o processo de conhecimento da situação dos programas de abrigo do país pelo universo da Rede SAC” (SILVA et al., 2003, p. 4)¹⁶.

Foi realizado então um levantamento através do cadastro de entidades da Rede de Serviços de Ação Continuada – SAC/Abrigos, ligada ao Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, e de pesquisa telefônica com os dirigentes desses abrigos. Conduzida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a pesquisa indicou a existência de 630 instituições, num total de 20 mil crianças e adolescentes atendidos. Também foi possível identificar onde se encontra a maior concentração das instituições cadastradas: na região Sudeste, com 49,4% do total, sendo que 36,3% só no estado de São Paulo. Outro dado importante é que 87% das crianças e adolescentes têm familiares:

“Ao contrário do que supõe o senso comum, a maior parte das crianças e dos adolescentes que vive em abrigos não são órfãos: 87% dos pesquisados têm

¹⁶ Rede de Serviços de Ação Continuada – SAC/Abrigos.

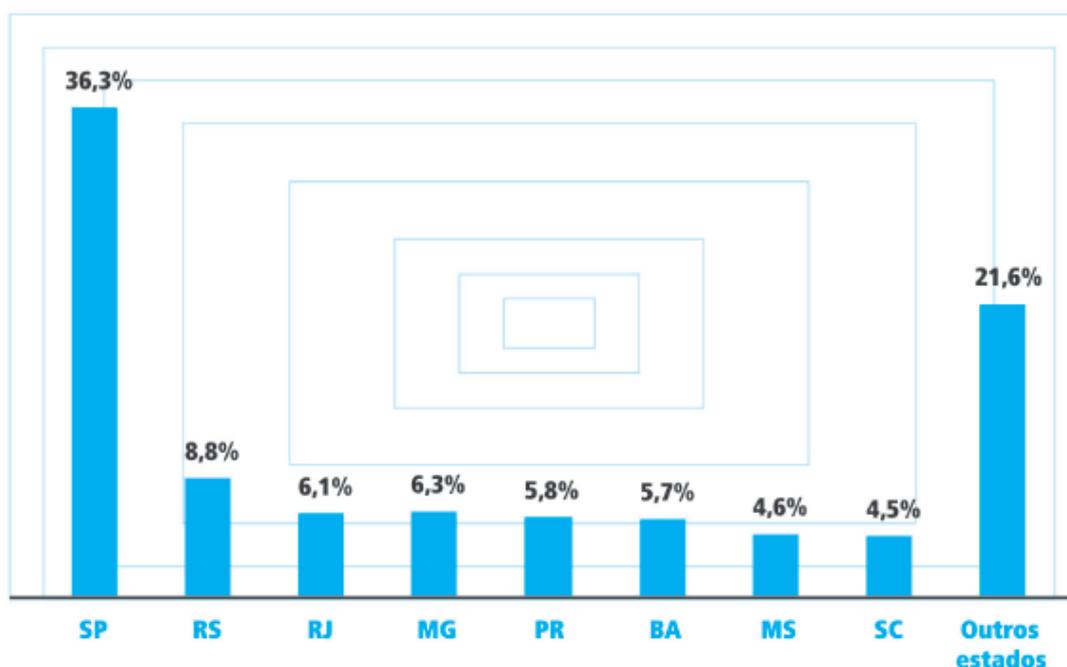
família, sendo que 58,2% mantêm vínculo com seus familiares, isto é, embora afastados da convivência, as famílias os visitam periodicamente.” (SILVA *et al.*, 2003, p. 59)

As principais dificuldades apontadas para o retorno às famílias de origem foram as condições socioeconômicas, especialmente a pobreza, com um percentual de 35,45%. Outro fator declarado foi a ausência de políticas públicas de apoio ou auxílio às famílias – causa referida em 10,79% das respostas –, um indicativo de que “as políticas públicas de atenção a crianças e adolescentes não estão devidamente articuladas com ações de atenção às famílias, o que poderia não apenas evitar a institucionalização, como também abreviá-la quando necessário” (SILVA *et al.*, 2003, p. 54). Na época, as instituições recebiam R\$ 35,00 mensais de benefício do governo federal para cada criança/adolescente atendido, e esse valor não era reajustado desde 2000.

Vale lembrar que 86% das entidades responderam o questionário. Portanto, ficaram fora do estudo 14%, além daquelas que não recebem ajuda do governo. O gráfico apresentado por (SILVA *et al.*, 2003, p. 73) dá a dimensão do universo participante da pesquisa:

GRÁFICO 02

Brasil: instituições cadastradas na Rede SAC/Abrigos para crianças e adolescentes, por Unidade da Federação



Fonte: MPAS, Cadastro de Entidades da Rede SAC/Abrigos (2002). Elaboração: IPEA/DISOC (2003).

Outro estudo – realizado em parceria entre a Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, a Fundação Orsa, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a criança e o adolescente da PUC-SP e a Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo –, identificou 190 abrigos na cidade de São Paulo, onde vivem 4847 crianças. Foram avaliados 411 prontuários, uma amostra probabilística de 8,5% da população abrigada. Da população pesquisada, 67% das crianças e dos adolescentes possuem família e apenas 10% podem ser legalmente adotados. A pesquisa também apontou que o tempo de permanência nos abrigos ainda é longo; 16,1% residem ali de um a dois anos e 15,3%, de três a quatro anos. Ao analisar tais índices, constatou-se que, do total de crianças e adolescentes pesquisados, 37,2%

apresentam até dois anos de abrigamento e 52,9% acima de dois anos e um mês. “Os dados revelam que a provisoriedade do atendimento não vem se efetivando para a maioria daqueles que estão sob tal medida de proteção” (AASPTJ-SP *et al.*, 2004, p. 190).

Os motivos para o abrigamento estão no abandono ou na negligência (22%) e nos problemas relacionados à falta de políticas sociais de atendimentos à saúde, às condições financeiras e de moradia e à miserabilidade (18,8%).

Apesar dessas informações, pode-se afirmar que há

“uma grande heterogeneidade na realidade de atendimento em abrigos, que não é fácil de ser conhecida em sua totalidade. Nem sequer existem informações fidedignas sobre o número de abrigos, muito menos do perfil das crianças abrigadas.” (BAPTISTA, 2002, p. 51)

De maneira geral, apesar de o estatuto ter representado uma verdadeira revolução de direitos, mesmo depois da aprovação, ainda não é possível garantir que esteja sendo praticado. Infelizmente, a exploração sexual, o trabalho infantil e a prostituição infanto-juvenil ainda são problemas que não foram superados no país – temos uma das piores distribuições de renda do mundo, o que evidencia a distância entre a legislação e as práticas sociais. Abrigados por diferentes motivos e em situações as mais variadas, vivendo mais que o período provisório recomendado pelo ECA, as crianças e os adolescentes estão sujeitos a um tipo de vivência que, dependendo da forma como for proporcionada, pode ser prejudicial ao desenvolvimento.

A do abrigo como lugar de exclusão para onde são levadas as crianças rejeitadas ou vitimizadas que esperam um destino, muitas vezes incerto é uma interpretação equivocada que impede que sejam vistos e organizados como instituições educacionais de qualidade (Rossetti-Ferreira, Chaguri, Serrano e Miike, 2007). As autoras defendem

que os abrigos podem prover ambientes e programações adequados ao desenvolvimento integral saudável das crianças e colaborar para a reintegração familiar ou quando não for possível, para a integração em uma família substituta, desde que a rotina e o atendimento sejam tratados com cuidado e que os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sejam seguidos.

Quando o foco é o risco ao qual eles estão sujeitos, é importante que seja levada em conta a complexidade de sua situação, que envolve tanto a história prévia da criança quanto a qualidade do atendimento oferecido na instituição.

Guirado (1986, p. 19) vê na internação em instituições uma solução bastante controversa no que tange práticas sociais de cuidado com a infância e a adolescência:

“De um lado, há quase que um consenso sobre a sua inevitabilidade, quando se trata do atendimento àquelas faixas da população que não dispõem dos recursos necessários para a criação dos filhos no âmbito da família. De outro, há também um consenso sobre os prejuízos que daí advêm para as crianças, sobretudo em termos de afetividade.”

Na história de vida desses jovens há experiências de abandono parcial e total por, no mínimo, terem sido afastados da família e colocados em uma instituição, sendo incertos tanto o retorno quanto o próprio futuro. “A história das crianças e adolescentes abrigados carrega a marca de um sistema de cuidados ineficiente, dificultando a construção de uma personalidade saudável, com recursos necessários para lidar com situações de crise” (MARMELSZTEJN, 2006, p. 84). No abrigo, além da vivência do abandono e da separação, os abrigados têm de enfrentar perdas em diversos níveis como a mudança de moradia, a perda do contato de figuras afetivas de referência, a mudança de escola no caso dos estudantes, dos hábitos e rotinas da família. “Nessa condição, não se vêem apenas privados de um relacionamento extremamente importante e crucial para

o seu desenvolvimento saudável, mas também de todos os referenciais até então existentes em sua vida.” (CASELLATO, 2004, apud MARMELSZTEJN, 2006, p. 85)

Estudos como os de Weber e Kossobudzki (1996), Pasian e Jacquemin (1999), Alexandre e Vieira (2004), Dell’aglio e Hutz (2004) e Montes (2006) sugerem que a vivência em abrigos causa prejuízos psicológicos, físicos ou sociais, como a manifestação de distúrbio depressivo, baixo rendimento escolar, vulnerabilidade da representação de si mesmo perante a realidade, apego entre as crianças, por falta de um adulto significativo, e danos à formação da auto-imagem. No entanto, é necessária uma análise mais cuidadosa desse panorama.

Dell’aglio e Hutz (2004) compararam a ocorrência de sintomas depressivos e de baixo desempenho escolar em crianças e adolescentes¹⁷ que vivem em abrigo e em família. Utilizaram uma escala, preenchida por professores, que avalia o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, concentração nas tarefas, relacionamento com colegas e professores, além do desempenho em tarefas específicas – como escrita, leitura e matemática, entre outras –, e encontraram diferenças entre os dois grupos. O grupo institucionalizado apresentou médias mais baixas. Também foi observada uma diferença significativa nos escores do CDI – Children’s Depression Inventory,¹⁸ apontando uma maior tendência de um quadro depressivo entre as crianças e adolescentes abrigados. Os abrigos de proteção onde estavam os participantes do

¹⁷ Participaram deste estudo 215 crianças e adolescentes (103 meninos e 112 meninas), com idades entre 7 e 15 anos, que freqüentavam da 1ª à 6ª série do ensino fundamental, predominando alunos da 2ª série, em escolas públicas da periferia de Porto Alegre e Viamão. O nível socioeconômico das famílias cujos filhos freqüentam essas escolas tende a ser baixo. Os participantes institucionalizados estavam abrigados num órgão de proteção especial governamental, por motivos de abandono, maus-tratos, negligência, perda dos pais ou decisões judiciais. Estavam em abrigos residenciais (até 15 crianças e adolescentes) e em abrigos institucionais (entre 50 e 70 abrigados), por um tempo de 3 meses a 10 anos. Em todos eles, os cuidados são de responsabilidade de monitores que se revezam em plantões de atendimento. São permitidas saídas para a escola, passeios e também visitas a familiares.

¹⁸ Elaborado por Kovacs e adaptado do *Beck Depression Inventory* para adultos (Kovacs, 1992, apud DELL’AGLIO e HUTZ, 2004).

estudo não são separados da sociedade mais ampla; funcionam em regime aberto e permitem a saída das crianças e dos adolescentes para atividades na comunidade. Vale ressaltar que os autores interpretaram essas diferenças como consequência da ausência do convívio familiar e não levantaram nenhuma questão sobre a qualidade do atendimento que essas crianças recebem nos abrigos.

Pasian e Jacquemin (1999) analisaram a imagem corporal e o autoconceito de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, do sexo masculino, com idades entre sete e treze anos, por intermédio da Escala de Indicadores Emocionais de Koppitz. Os resultados apontaram diferenças significativas entre os dois grupos, sugerindo que os meninos institucionalizados apresentaram maior número de indicadores emocionais em seus auto-retratos. O tempo de vida na instituição foi fator relevante, favorecendo a aquisição de elementos propiciadores de uma imagem corporal mais integrada, comparativamente àqueles abrigados há pouco tempo. As evidências sugerem que a institucionalização causa impacto emocional negativo na criança, mas é a qualidade das experiências nesse contexto que parece determinante para cristalizar, ou não, processos de autodesvalorização.

Weber e Kossobudzki (1996) tratam o abrigo como um ambiente pobre e opressor ao desenvolvimento infantil. Elas realizaram observações, em internatos no Paraná, que apontaram a existência de atitudes e rotinas, consideradas por elas como massificadoras, como a exigência de que a cama seja arrumada de um modo específico ou a proibição de frequentar o próprio quarto durante o dia. Tais práticas, acreditam, reprimem o senso crítico, a criatividade e a capacidade de iniciativa dessas crianças. Entretanto, as autoras ressaltam a existência de outros fatores como responsáveis pelos comportamentos de crianças abrigadas, como diferenças de classe social, nível

econômico, nível intelectual, condições físicas e emocionais da mãe durante a gestação e após o nascimento, condições de cada criança e de suas relações com as pessoas enquanto estava na família.

Grusec e Lytton¹⁹ (1988, apud DELL'AGLIO e HUTZ, 2004, p. 352) também destacam variantes sobre os efeitos da institucionalização na infância. As razões para a separação da família, o tipo de relacionamento prévio com a mãe, a oportunidade de desenvolver relações seguras após a separação, a qualidade do cuidado oferecido, a idade da criança, a duração da institucionalização, gênero e temperamento da criança podem ser preditores desses efeitos.

Em um estudo com 14 crianças, Montes (2006) observou que a experiência do abrigo pode dificultar o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva quando a instituição não atende aos princípios estabelecidos por lei. Essa vivência é vista de forma ambivalente pelos abrigados. As crianças simbolizam o abrigo como lugar de formação, orientação e educação, que supre algumas de suas necessidades, mas não as afetivas, especialmente referente à figura materna. Não o reconhecem como a própria casa, mas percebem que ali suas necessidades materiais são mais bem atendidas do que por suas famílias.

Martins e Szymanski (2004) também apontam a falta de estímulos ambientais e sociais – seja o reduzido número de adultos para cuidar de muitas crianças, seja a falta de alimentação adequada – como possíveis causas de prejuízos para crianças que passam pela experiência da institucionalização.

Assim, análises que não levem em conta o ambiente institucional contribuem para a afirmação generalizada de que a vivência em abrigos compreende vários tipos de

¹⁹ Grusec, J. e Lytton, H. *Social development: History, theory and research*. Nova York: Springer-Verlag, 1988.

risco, uma “crônica da psicopatologia anunciada”. Analogamente ao que aconteceu com concepções ligadas a distúrbios provocados pela separação materna. Rosseti-Ferreira (1984), em seu trabalho sobre o apego e as reações da criança à separação da mãe, aponta que apenas a separação ou a privação não foram causas de distúrbios no desenvolvimento físico, mental e emocional de crianças que foram criadas em orfanatos ou creches. Cita estudos como o de O’Connor²⁰ (1956, 1968, apud ROSSETI-FERREIRA, 1984), que caracterizaram o ambiente dessas instituições como carentes de estimulação geral, com paredes vazias e de cores tristes, com ausência quase completa de brinquedos e nenhuma relação individualizada entre adulto e criança, fatores que podem ter influência na ocorrência desses distúrbios.

Essa análise é extremamente importante para que se possa propor um novo enfoque e uma nova perspectiva em relação ao entendimento da criança e do adolescente, como o faz Rizzini (2004). Para ela, a concepção de ação baseada em situações de risco deve abranger as necessidades e os direitos de todas as crianças e adolescentes na condição de seres em formação no contexto atual. Experiências com programas voltados para meninos de rua levaram-na a sugerir uma reflexão sobre a forma de promover o desenvolvimento pleno de todas as crianças, envolvendo suas famílias e comunidades, com o devido apoio do Estado e da sociedade civil.

As políticas e os programas sociais normalmente destinados à população jovem em situação de pobreza guiam suas ações baseados em fracassos, deficiências e problemas e, com frequência, são oferecidos a crianças e adolescentes quando já se encontram em situação de difícil reversão. O caminho inverso seria a valorização de competências e potencialidades da criança e do jovem, da família e da comunidade – o

²⁰ O’Connor, N. The evidence for permanently disturbing effects of mother-child separation. *Acta Psychologica*, 12, 1956.

que torna essencial o fortalecimento dos laços estabelecidos entre todos. A etapa final da proposta sublinha a importância da valorização de todos esses aspectos na elaboração de políticas e programas sociais para esse público (RIZZINI, 2004).

“O que estamos argumentando aqui é a necessidade de uma mudança de ótica para mudar a prática, cuja ênfase deve ser a prevenção de circunstâncias que prejudiquem o desenvolvimento integral da criança, e não simplesmente a tentativa de combater problemas depois que estes se agravam, a tal ponto que sua reversão torna-se difícil, quando não impossível.” (RIZZINI, *et al.*, 2000, p. 8)

A proposta da oficina de TV, a que se refere essa pesquisa, tem como objetivo contemplar o estímulo às potencialidades das crianças.

2. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo da pesquisa foi compreender as possibilidades de ganhos que a participação em uma oficina de TV, uma proposta educacional, pode proporcionar para crianças abrigadas. Mais especificamente, identificar mudanças na condição de desenvolvimento de uma destas crianças, expressas no seu contexto de vida cotidiana, que poderiam ser consideradas possivelmente decorrentes da participação na oficina, levando-se em conta tanto as atividades realizadas quanto o objetivo central da proposta da educação.

Diante da necessidade de projetos que auxiliem o desenvolvimento de crianças abrigadas e de alguma forma contribuam para diminuir as dificuldades que a passagem por um abrigo pode acarretar, aliado ao número ainda pequeno de pesquisas na área da educação, considera-se importante que se possa efetuar um projeto desta natureza.

3. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

3.1. A perspectiva teórico-metodológica

Ao definir a estratégia de uma pesquisa, o pesquisador delimita o alcance da análise dos dados e, ao escolher a metodologia, deve fazer uma avaliação da natureza do fenômeno estudado e do enfoque teórico. Para Yin (2001), cada estratégia representa uma maneira diferente de se coletar e analisar material empírico, seguindo sua própria lógica.

A presente pesquisa constitui-se como um estudo de caso de caráter exploratório, desenvolvido na modalidade de uma pesquisa em ação, tendo como referencial teórico-metodológico a Rede de Significações.

A vantagem do estudo de caso consiste em sua capacidade de lidar simultaneamente com várias perspectivas, tendo como proposta “a generalização analítica, onde o que se espera é fazer uma análise generalizante e não particularizante” (YIN, 2001, p. 29).

Neste modelo, a coleta de dados pode vir de diversas fontes como documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Como defende Yin (2001, p. 107), “as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes”.

Essas características tornam o estudo de caso adequado para este trabalho, visto que lidamos com uma situação em que as respostas não podem ser buscadas sem que se leve em conta a complexidade da situação pesquisada. Dito de outro modo, o que desejamos é compreender as possibilidades de ganhos que a participação em uma oficina de Educomunicação pode trazer para crianças abrigadas, objetivo que não pode

ser totalmente alcançado sem levar em conta o contexto de vida da criança. Além disso, como a Educomunicação é uma proposta recente e ainda pouco estudada, esta pesquisa tem caráter exploratório, sendo necessário contemplar a diversidade na estratégia de obtenção de dados, para evitar resultados insatisfatórios ou superficiais.

Tendo em vista que o presente estudo se construiu com base na participação de uma criança numa oficina de TV, ele deve ser entendido como uma pesquisa em ação ou investigação-ação. Segundo Tripp (2005, p. 447), este é um “termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

Tripp (2005, p. 445 *apud* CHEIN, COOK E HARDING, 1948) considera difícil definir o termo pesquisa-ação:

“(…) por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental”.

No entanto, o autor propõe seu uso como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, sendo que “as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica, isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade, etc.” (TRIPP, 2005, p. 447).

Para mapear os elementos relacionados às possibilidades de ganhos que a participação em uma oficina de TV pode trazer para crianças abrigadas, apoiamo-nos na

perspectiva da Rede de Significações²¹. Valsiner (2004, p.xi) define tal rede da seguinte maneira:

“É uma idéia nova – cuidadosamente formulada por seu coletivo de autores [com base nas melhores tradições do pensamento sobre desenvolvimento ao longo do século XX – Lev Vygostsky, Henri Wallon, Mikhail Baktin e John Bowlby. No entanto, os autores deste livro transcendem as idéias de seus predecessores e criam uma nova síntese que orienta o campo da ciência do desenvolvimento em nossa época.”

Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido em seu caráter semiótico e discursivo e ocorre durante todo o ciclo vital. É mediante as múltiplas interações estabelecidas ao longo de toda a vida que as características pessoais são construídas e passam a ter sentido, na história interacional de cada um. “O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa” (ROSSETTI-FERREIRA, *et al.*, 2004).

Considerando a natureza dialógica das relações, num determinado contexto interativo, diferentes pessoas participam com diferentes narrativas de experiências anteriores, histórias de vida e expectativas futuras, configurando-se várias redes articuladas entre si, as quais compõem uma malha com vários pontos de encontro e desencontro (SOLON, 2006). O contexto é mutuamente constituído na relação com a pessoa:

“Os contextos são considerados a partir da noção de meio, o qual tem as funções de ambiente, contexto ou campo de atuação de condutas (*milieu*) e a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento (*moyen*). O meio social, o espaço de experiência da pessoa, representa assim um meio (instrumento, recurso) para seu desenvolvimento. Nessa concepção o meio só

²¹ A Rede de Significações foi desenvolvida pelo Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cindedi).

pode ser definido em função da pessoa ou de um grupo de pessoas específico que o freqüentam, as quais têm determinadas competências, interesses e objetivos, dentro de um dado momento sócio-histórico” (ROSSETTI-FERREIRA *et al.* 2004, p. 26).

Ao focalizar a importância do contexto social imediato, do aqui-agora das interações, bem como o jogo de posicionamentos que ocorre entre os participantes de um episódio social, essa perspectiva favorece uma possibilidade de compreensão dos processos interacionais no desenvolvimento, como também da dinamicidade de produção de sentidos sobre o mundo (COSTA, 2005).

Em termos metodológicos a Rede de Significações pode contribuir para a percepção da situação a ser investigada, ensejando a compreensão de como os vários componentes dessa situação circunscrevem possibilidades ao sujeito em construção, seja ao pesquisador, seja ao participante da pesquisa (MARTINEZ, 2006). Em outras palavras:

“A Rede de Significações não existe como entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/cognição”. (ROSSETTI-FERREIRA *et al.* 2004, p. 31)

Nesse sentido, requer uma diversificação de técnicas que se justifica “pela dependência entre objeto de estudo, procedimentos e os aspectos da configuração das redes de significações que se pretende analisar” (op. cit.).

Para o pesquisador, aplicar a concepção da Rede é uma tarefa complexa: é importante evitar, por um lado, o reducionismo, e, por outro, o relativismo absoluto. É ainda essencial que o pesquisador tenha uma vivência na situação pesquisada como observador e como participante:

“É necessário um “mergulho” do pesquisador na situação que lhe permita apreender os vários elementos envolvidos, propiciando-lhe uma visão

“panorâmica” e um primeiro delineamento dos significados e sentidos na situação investigada. Nessa fase, o pesquisador deve atuar como um etnógrafo, buscando descrever em um diário de “campo” o que está acontecendo à sua volta, especificando, em cada episódio registrado, quem participou do mesmo e o que, onde, como e quando ocorreu, tendo sempre em vista seu objeto de estudo e suas perguntas específicas”. (*op. cit.*)

Esse “mergulho” também é importante para a fundamentação empírica necessária à sistematização da coleta de dados e da construção do corpus, permitindo uma definição adequada dos recortes que serão realizados.

A construção do corpus, por sua vez, dá-se ao longo de todo o processo de pesquisa, desde o primeiro contato da pesquisadora com a situação pesquisada, como aponta Sólon (2006).

3.2. A construção do corpus

Minha experiência em Bebedouro e a aproximação com o Grupo de Investigação em Acolhimento, Adoção e Abrigamento (GIAAA) do Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cindedi), já descritos anteriormente, serviram de trampolim para o meu mergulho. As reuniões do grupo aconteciam quinzenalmente e minha participação, em função dos conhecimentos sobre a linguagem audiovisual, tinha como objetivo contribuir para a produção e a realização de uma série de quatro vídeos/dvds denominada “**Proteção Integral à Infância**”. As produções tiveram como objetivo contribuir para a reflexão sobre os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente tanto no que diz respeito à reintegração familiar, quanto à adoção e foram destinadas em princípio, às equipes interdisciplinares dos Fóruns do Estado de São Paulo e aos profissionais que trabalham em abrigos²².

²² Dois vídeo/DVDs já foram lançados até agora: **Que casa é essa?** - 2007, cor, 21 min. e **Delicada Escolha** - 2008, cor, 31 min.

Sólton (2006), também integrante do GIAAA, ressalta que esses encontros têm a finalidade de buscar compreender os processos de acolhimento, adoção e abrigamento na sua complexidade, abrangendo os diversos contextos e protagonistas envolvidos, como as crianças, as famílias biológicas, os abrigos, o Sistema Judiciário e as famílias adotantes. Foi desse contato que surgiu minha reflexão e meu interesse pelo assunto. Na época, também busquei informações por meio de disciplinas sobre adoção oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação da FFCLRP/USP.²³ Vale ressaltar que foi no próprio GIAAA que surgiu a idéia de desenvolver a oficina de TV com crianças que vivem em abrigos.

O próximo passo foi procurar informações sobre essas instituições. No princípio, sobre aquelas que tivessem crianças na faixa etária que eu já havia trabalhado, ou seja, de 8 a 12 anos. Além disso, foi necessário buscar um local para a realização da oficina, considerando que o espaço precisaria possuir uma televisão e um videocassete ou aparelho de DVD. Por indicação do grupo, cheguei a um primeiro abrigo.

Após contato telefônico e uma breve apresentação do projeto, visitei o local. Pareceu-me ter as características necessárias e tive a impressão de que seria apropriado. Entretanto, quando fiz contato pela segunda vez, quase dois anos depois, soube que as pessoas que me receberam tinham sido substituídas e que teria de apresentar minha proposta novamente para apreciação da nova diretoria. Cheguei a me encontrar pessoalmente com a nova direção, mas a postura apresentada nessa visita me fez optar por procurar outro lugar.

Fiz o primeiro contato com outro abrigo por telefone e marquei uma conversa pessoalmente. Fui bem recebida pela coordenadora e apresentada à equipe técnica: uma

²³ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, *campus* de Ribeirão Preto.

assistente social, uma fonoaudióloga e uma estagiária de serviço social, que mostrou interesse pelo projeto. As profissionais ficaram de me fornecer uma lista com o nome das crianças na faixa etária pretendida. Também foi proposto que a oficina fosse realizada em um espaço complementar ao escolar, já freqüentado pelas crianças, mas, para isso, teria de apresentar o projeto aos responsáveis por esse espaço. Com a lista de nomes e lugares em mãos, visitei alguns desses possíveis locais de realização. Posteriormente, realizou-se uma reunião, na Secretaria de Desenvolvimento Social, entre a pesquisadora, a responsável pelo espaço, a equipe técnica e a coordenadora do abrigo, na qual foram definidos o local e as crianças participantes. Passei a visitar o lugar para checagem das salas e definição dos procedimentos de registro dos encontros em vídeo. Era o início de minha pesquisa.

3.2.1. A oficina de TV

A “Oficina de TV” é uma proposta de educação para a mídia e está fundamentada na Educomunicação. Como já citado no capítulo 1, procurei utilizar minha experiência como repórter e, conseqüentemente, meu conhecimento técnico da linguagem audiovisual e dos modos de produção de informação para a elaboração desta proposta educacional.

Após um levantamento sistematizado de projetos desenvolvidos na área de educação para os meios de comunicação, especialmente os que envolvem o vídeo,²⁴ chegamos a um tipo de oficina composto por “aulas” teórico-práticas sobre a linguagem audiovisual. O objetivo traçado é o mostrar o processo de produção da informação veiculada pela televisão e estimular a produção de vídeos voltados aos interesses dos

²⁴Esses projetos estão descritos no capítulo 1.

participantes. A metodologia utilizada é a indutiva, proposta por Soares (1990), que sugere o aprender fazendo. As crianças se apropriam da linguagem e da tecnologia da TV para produzir seus próprios vídeos em formato de “matéria de telejornal” ou documentário. O conteúdo programático inclui o processo de produção de pauta, a elaboração de roteiros e de textos, a preparação e realização de entrevistas e, finalmente, a gravação de imagens e sons. Com isso, espera-se que os participantes sejam capazes de refletir sobre a programação divulgada pelo veículo. Essa reflexão se inicia com a escolha, pelo grupo, de um programa – seja uma novela, um desenho animado ou outro com o intuito de trazer o cotidiano para a oficina, como propõe Nagamini (2002). Em seguida, ele é exibido e analisado em conjunto. Tal análise inclui desde perceber os diferentes planos e enquadramentos²⁵ utilizados, até a forma como as propagandas são apresentadas nos intervalos desse programa. A partir daí são levantadas questões sobre o uso da informação, como por exemplo: que tipo de propaganda se veicula nos intervalos comerciais dos programas voltados para o público infantil? Por quê? É o mesmo tipo de propaganda veiculada durante programas esportivos, por exemplo? Que imagem compõe o estereótipo de beleza feminina e masculina na televisão? O que é apresentado como belo é o que você reconhece como comum no seu dia-a-dia? E o que é mostrado como bom e como mau?

Após essas reflexões, sugerimos o “fazer”. É apresentada a proposta de produção e realização de um vídeo, a ser exibido para pessoas convidadas pelos participantes, com o intuito de mostrar o potencial de protagonismo de cada um. Essa exibição é feita em uma festa de encerramento.

²⁵ Enquadramento é o termo usado para definir a forma de apresentação da imagem na tela. Para Rey (2001), um roteiro, seja ele de televisão ou vídeo, é dividido em cenas, as cenas em tomadas ou *takes*, e estes em planos ou *shots*. O *close* é um exemplo de plano: um detalhe da imagem, como um rosto, que toma toda a tela.

A duração da oficina é de 60 horas, num total de 30 encontros semanais de duas horas cada. O trabalho é desenvolvido com crianças que vivem em abrigos, na faixa etária de 9 a 11 anos. Para participar, é necessário ter um conjunto mínimo de habilidades cognitivas usualmente presentes em crianças a partir da idade escolar. O limite é de dez participantes por oficina, entretanto como se trata de uma pesquisa, optamos por trabalhar com cinco crianças, tendo em vista a natureza das atividades e o tipo de equipamento envolvido, a fim de viabilizar os próprios procedimentos. Há uma preocupação apenas em manter o grupo homogêneo em termos de interesse e padrão de relacionamento, não sendo recomendado trabalhar com idades muito diferentes.

3.2.1.1. As instituições envolvidas

a) O abrigo

O abrigo em questão é mantido pelo governo municipal e atende à faixa etária de 1 a 17 anos, sem vivência de rua ou uso de drogas, propiciando acolhimento provisório. Oferece 79 vagas, incluindo um atendimento de extensão a adolescentes que perderam o vínculo familiar²⁶. A equipe técnica é composta por um assistente social, um terapeuta ocupacional e estagiários de serviço social, psicologia e terapia ocupacional²⁷. O prédio foi construído para ser uma residência, fica em uma área de quase 1.500 metros, e teve de ser adaptado para atender os abrigados. A distribuição dos quartos é feita por gênero e faixa etária, e alguns cômodos funcionam como salas de atendimento improvisadas.

²⁶ Esse atendimento é oferecido em outro prédio para os adolescentes que não têm perspectiva de retorno às famílias biológicas e de adoção.

²⁷ Essas informações referem-se à época da coleta dos dados.

b) O local de realização da oficina de TV

A oficina foi realizada numa instituição municipal, subordinada à Secretaria da Cidadania e Desenvolvimento Social, que funciona como um espaço complementar ao da escola. Lá são desenvolvidas atividades pedagógicas, recreativas e culturais e, em horário complementar ao da escola além de ser fornecida alimentação: almoço para os frequentadores do período da manhã e lanche para os da tarde. O público atendido é formado por crianças e adolescentes que estão em situação de risco, considerados em atendimento preventivo. A faixa etária é de 7 a 17 anos.

3.2.1.2. A montagem do grupo

A oficina foi composta inicialmente por quatro participantes: três crianças e a educadora/pesquisadora, que atuou como coordenadora do grupo. As crianças foram escolhidas pelo critério de menor possibilidade de desabrigamento (ou os pais estavam para ser destituídos do poder familiar, ou o caso era considerado de difícil resolução pela direção da instituição), com expectativa de permanecer abrigadas por pelo menos seis meses, e por frequentarem o mesmo espaço complementar ao da escola. Na época do contato, havia três crianças que atendiam os requisitos, definindo-se, então, este como o número de participantes. Entretanto, uma delas desistiu antes mesmo da implantação do projeto, pois voltou a viver com a mãe biológica. Essa desistência nos fez rever o grupo. Imediatamente, outra criança, do mesmo abrigo, foi convidada a participar. Apesar de o convite ter sido aceito, tivemos receio de que novas desistências pudessem pôr em risco o desenvolvimento do projeto. Para evitar que isso acontecesse, a partir do terceiro encontro foram incorporadas outras duas crianças ao grupo. Frequentadoras do mesmo espaço complementar ao escolar, suas participações foram

sugeridas pela coordenadora do local²⁸ e também por duas das crianças que já participavam da oficina, com quem tinham contato na escola e onde estava sendo realizado o projeto.

Assim, o grupo foi composto por cinco crianças que estavam matriculadas na mesma escola – uma instituição pública na periferia de uma cidade de porte médio do interior de São Paulo – e freqüentavam o mesmo espaço complementar, o local de realização da oficina.

Para dar um panorama completo das condições de trabalho, a seguir, encontra-se uma breve apresentação de cada integrante:

Elma²⁹: Menina negra, de onze anos, estudante da terceira série do ensino fundamental. Estava abrigada há um ano e dois meses por negligência³⁰. A classe que freqüentava é considerada pela direção da escola como pré-alfabetizante. Tem uma irmã mais nova, Esmeralda, que também é participante da oficina.

Esmeralda: Menina negra, de dez anos, estudante da terceira série do ensino fundamental da mesma escola freqüentada pela irmã, mas em classe diferente, considerada pela escola como a de melhor nível para a série. Foi abrigada junto com Elma, também por motivo de negligência³¹.

Jéssica: Menina negra, de dez anos, estudante da quarta série do ensino fundamental. Estava sob acompanhamento do Conselho Tutelar por ter acabado de viver uma tragédia familiar (sua mãe esfaqueou o seu pai).

Marcelo: Menino de onze anos, branco, estudante da terceira série do ensino fundamental da mesma escola pública e na mesma sala que Esmeralda. Embora a sala

²⁸ Por terem perfil parecido com o das crianças abrigadas.

²⁹ Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

³⁰ Conforme consta no cadastro da instituição.

³¹ Conforme consta no cadastro da instituição.

seja considerada como a de melhor nível para a série, Marcelo não estava nela por ter o mesmo nível de aprendizagem; teve problemas de comportamento com a professora anterior e, por isso, foi recomendado que tivesse aulas com uma figura masculina, o que seria possível na sala atual. Participava de aulas de futebol em uma escolinha especializada, além de frequentar diariamente o espaço complementar ao da escola. Estava abrigado a seis meses no mesmo abrigo que Elma e Esmeralda por negligência³².

João: Menino de onze anos, branco, estudante da quarta série do ensino fundamental da mesma sala que Jéssica. Estava sob acompanhamento do Conselho Tutelar por ter se envolvido em um roubo numa loja.

Equipamentos utilizados

Os equipamentos utilizados durante a oficina foram cedidos em empréstimo por familiares e pelo Cindedi e alguns deles foram comprados. O que se priorizou, desde o início do projeto, não foi a qualidade ou a “tecnologia de ponta” dos aparelhos, mas sim “o modo de fazer”, o princípio básico de manuseio e operação que serve para qualquer equipamento.

A seguir, a lista do que foi utilizado:

01 câmera Panasonic S-VHS-C modelo NV-S9, de propriedade particular;

01 câmera Panasonic S-VHS modelo AG-455, de propriedade do Cindedi;

01 microfone direcional Lê Son modelo MK 36, adquirido para a oficina;

01 gravador Panasonic modelo RQ-2102, de propriedade do Departamento de Psicologia;

18 Fitas VHS, adquirido para a oficina;

06 Fitas VHS-C, adquirido para a oficina;

³² Conforme consta no cadastro da instituição.

- 19 DVDs, adquirido para a oficina;
- 01 adaptador de Fita S-VHS marca JVC, de propriedade particular;
- 01 fita cassete, adquirido para a oficina.

3.2.1.3. A realização da oficina

A oficina foi desenvolvida em 30 encontros, sendo 26 com os participantes e 4 para edição do vídeo, num total de 60 horas. A idéia original era a de que as crianças participassem de todo o processo de produção, especialmente da edição. Entretanto, como o material foi editado em uma produtora de vídeo, houve a dificuldade de transportá-las para lá, pois, para que isso ocorresse, seria necessário o acompanhamento de um funcionário do abrigo. Isso impossibilitou a participação delas nessa fase do processo.

A previsão inicial era de que os encontros ocorreriam duas vezes por semana, com duração de duas horas cada um. No entanto, em razão de feriados e atividades de manutenção do local que não estavam previstas, em algumas semanas aconteceram uma vez e em outras, três vezes. Começavam por volta das 14 horas e sempre eram encerrados no horário do lanche coletivo³³.

Desde o primeiro dia, a relação dos participantes, tanto entre si quanto com a educadora/pesquisadora, foi de respeito, amizade, cooperação e aprendizagem, num movimento de aprender e ensinar em dois sentidos: ambos aprendendo e ensinando, como sugere Freire (1977).

Para o desenvolvimento da oficina, no primeiro encontro foram distribuídas pastas, todas iguais, uma para cada integrante do grupo. Elas continham: um lápis preto,

³³ A rotina e o horário tinham de ser rigorosamente respeitados, pois o veículo que fazia o transporte das crianças até o abrigo passava sempre no mesmo horário.

uma borracha, uma caixa de lápis de cor, um conjunto de canetas hidrográficas, uma tesoura, uma cola em bastão, uma régua e papel sulfite. Os participantes foram informados de que esse material seria de uso individual e que, ao final do projeto, ficaria de posse de seu respectivo usuário. Instantaneamente, cada um procurou identificar seu material.

Para a preparação da sala, a pesquisadora procurou chegar sempre com pelo menos quinze minutos de antecedência, posicionar o equipamento de registro da pesquisa (uma câmera fixada em um tripé), o qual será descrito no item 3.2.2.2, e organizar as mesas e cadeiras que seriam usadas pelos participantes. Essa rotina foi alterada a partir do sétimo encontro, quando as crianças, espontaneamente, passaram a colaborar com a organização do espaço físico. Elas também tiveram a iniciativa de ajudar a desmontar os equipamentos e levá-los para o carro, ao final de cada encontro³⁴. Era freqüente ocorrer uma “disputa” para carregá-los, especialmente a câmera e o tripé³⁵. O equipamento não podia permanecer no local por falta de segurança, fato alertado pela coordenadora do espaço. O lugar já havia sido assaltado várias vezes, o que a fez sugerir que a guarda municipal fizesse ronda durante a oficina. Essa solicitação foi levada ao conhecimento da Secretaria de Desenvolvimento Social; entretanto, sob alegação de falta de contingente, não foi possível esse acompanhamento.

A sala usada para a realização funcionava como biblioteca e brinquedoteca. O aparelho de televisão e o videocassete estavam quebrados, mas, para a realização da oficina, a Secretaria de Cidadania e Desenvolvimento Social cedeu uma televisão e um vídeo que pertenciam a um programa social.

³⁴ Esse fato passou a ser comum um pouco antes, a partir do quarto encontro.

³⁵ Como a câmera S-VHS profissional é grande e pesada, geralmente eu a carregava. Aceitava a ajuda para outras coisas, como para o tripé, minha mochila com os materiais, alguma fita de vídeo, etc.

Tanto a chegada dos aparelhos quanto a própria realização do projeto despertaram a atenção e a curiosidade dos frequentadores e dos funcionários. Em alguns momentos, éramos “espiados” através da porta que se abria e fechava rapidamente. Também tínhamos que “driblar” o ruído vindo das aulas de futebol, que aconteciam em uma quadra de areia ao lado da sala, e das aulas também em ambientes muito próximos, de música e karatê.

Em princípio, seriam utilizadas duas câmeras: uma para o registro e uma para as atividades das aulas. Entretanto, a que registrava os encontros quebrou no final do quinto dia. Como já havia sido feito um cronograma que precisava ser seguido, prosseguimos com apenas uma.

3.2.1.4. O vídeo produzido na oficina

O vídeo produzido e realizado em conjunto entre as crianças e a educadora seguiu o formato de matéria para telejornal ou documentário, tendo sido proposto como conclusão da oficina, para ser apresentado aos convidados dos participantes no último encontro. Segundo esse “modelo”, os repórteres, cinegrafistas e produtores foram identificados pelo nome e pela idade, ou mediante nome e função, no caso dos entrevistados. O objetivo foi o de valorizar a experiência de protagonismo dos participantes; por isso também foi proposto que a exibição ocorresse durante a festa de fim de ano. A escolha do tema foi limitada pelo fato de não podermos sair do local onde eram realizados os encontros. Pensamos o que seria possível gravar naquele espaço e optamos por mostrar as coisas que eles gostavam de fazer. Cada um escolheu alguma coisa que gostaria que aparecesse (nossa primeira opção eram as atividades desenvolvidas nos dias dos encontros; contudo, caso os participantes quisessem,

comunicamos que havia a possibilidade de marcar a gravação em um dia diferente). As atividades escolhidas foram as artes manuais, de desenho, pintura e modelagem, a aula de futebol, o trabalho da “tia que cuida da cozinha” e do senhor responsável pela limpeza. O grupo também escolheu as pessoas que seriam entrevistadas. A seguir, o vídeo será descrito da forma como foi apresentado.

Descrição do vídeo: “Meu espaço predileto”³⁶

Abertura³⁷ de Esmeralda explicando quando o espaço de realização da oficina foi criado, seu objetivo o fato de atender crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial. Segue com um texto em *off*,³⁸ narrado por Esmeralda, falando sobre o que o espaço oferece, com destaque para uma atividade específica. Na continuação, a educadora responsável por essa atividade é entrevistada. Depois, Marcelo lê um texto em *off* sobre a aula de futebol (a preferida dele e de João), ressaltando a experiência do professor. O texto se encerra com a observação de que não são só os meninos que gostam desse esporte, o que é complementado pela entrevista com uma menina. Em seguida, o professor responsável fala.

Jéssica faz o terceiro *off*, que narra as atividades de modelagem, desenho e pintura, salientando o trabalho dessa educadora, que comenta sua experiência na seqüência. Elma aparece em uma passagem³⁹ para apresentar um dos espaços prediletos dela, de Esmeralda

³⁶ Nome fictício.

³⁷ Em telejornalismo, abertura é um termo usado para designar quando o repórter inicia a matéria com a própria imagem. Paternostro (1999) considera abertura quando o repórter abre a matéria ao vivo, aparecendo no vídeo com uma informação complementar ao que foi lido pelo locutor.

³⁸ Para Paternostro (1999), *off* é o texto lido pelo locutor quando ele não aparece na tela, ou seja, o texto sem a imagem de quem fala.

³⁹ Paternostro (1999) define passagem como sendo uma gravação feita pelo repórter no local do acontecimento, reforçando a presença do repórter no assunto que ele está cobrindo, com informações para serem usadas no meio da matéria. É a imagem do repórter ligando as informações que estão sendo apresentadas.

e de Jéssica: a horta. Nesse texto, complementa o que tinha sido proposto pela educadora e pelo grupo, explicando o que mais é feito nesse local. Jéssica participa ainda em outra passagem, visitando a cozinha, onde apresenta a cozinheira, que é entrevistada. Marcelo vem em seguida, com a última passagem, falando sobre o funcionário responsável pela limpeza, que explica seu trabalho. Ele também teve um gesto espontâneo, como Elma, e gravou um texto em *off* sobre esse funcionário, enquanto outro participante produzia as imagens. Esse texto foi incorporado entre a passagem e a entrevista. Esmeralda encerra a matéria com um texto em *off* sobre o horário de funcionamento e o número de crianças e adolescentes que são atendidos no local.

3.2.2. O estudo de caso de uma criança

Para compor o presente estudo foram usadas as seguintes fontes de informação: entrevistas realizadas com a mãe (ou responsável fora do abrigo), educadores e técnicos do abrigo e professores, antes e após a implantação da oficina de TV; registros em vídeo da oficina; diários de campo das entrevistas e dos encontros da oficina de TV; observação da pesquisadora/educadora ao longo da oficina e dados do prontuário (fornecidos pelo abrigo).

Em princípio, a pesquisa seria realizada com os três integrantes da oficina que vivem no abrigo, e para tanto foi coletado material referente a cada um deles. Contudo, em virtude da quantidade de material levantado, tornou-se inviável realizar a pesquisa com os três.⁴⁰ Após uma exploração prévia de todo o corpus, optou-se então pela análise focalizada em Elma, considerada a criança que apresentava mais evidências de “ganhos” possivelmente decorrentes da participação na oficina de TV.

⁴⁰ Existe a intenção de usar essas informações posteriormente.

Diagrama das diversas fontes de informação utilizadas:



3.2.2.1. Entrevistas anteriores e posteriores à realização da oficina

Tendo em vista que o foco da perspectiva da Rede de Significações é a produção de sentidos e significados em situações específicas de interação, e levando-se em conta o objetivo de apreender os papéis e contra-papéis reciprocamente atribuídos e assumidos pelas pessoas em contextos específicos (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIN, SILVA e CARVALHO, 2004), mostrou-se importante, nesta pesquisa, ouvir pessoas consideradas significativas no círculo de convivência da criança. Também para Yin (2001), uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. Elas devem ser conduzidas de forma espontânea, permitindo ao pesquisador tanto indagar o entrevistado sobre os fatos de uma determinada maneira, quanto pedir a

opinião dele sobre eventos específicos. Há ainda a possibilidade de solicitar interpretações sobre algum acontecimento em particular, a fim de que o papel do entrevistado se assemelhe ao de um “informante”, para que ele seja capaz de sugerir evidências corroborativas, como propõe Yin (2001).

Adotamos o modelo semi-estruturado como recurso para ouvir essas pessoas. Nessa modalidade, o entrevistador guia-se por um conjunto de tópicos predefinidos, cuidando para que a interação se pareça com uma conversa informal, ao mesmo tempo em que deve ficar atento para dirigir a discussão, se necessário, para o foco que lhe interessa. Há um reconhecimento geral de que formas menos estruturadas de entrevista permitem uma riqueza maior de informações por não impingirem ao entrevistado uma matriz a que ele terá de se conformar (CALDANA, 1998).

As entrevistas foram realizadas em dois momentos: antes e após a implantação da oficina. Aquelas feitas antecipadamente com educadores e com o técnico do abrigo responsável pelo caso, além de professores e familiares visaram fazer um levantamento da criança e uma descrição de como ela se encontrava no dado momento. Essas pessoas também foram ouvidas após a implantação, buscando novamente obter descrições da criança, assim como conhecer, de maneira geral, o que se passou com ela no período.

Para sua realização, usamos roteiros (Anexo 1) que serviram para nos guiar pelos tópicos principais. Tais roteiros seguiram uma ordem lógica e também psicológica, atentando para que houvesse uma seqüência entre os assuntos e respeitando o sentido do encadeamento, como prevê Lüdke (LÜDKE e MARLI, 1986).

Ao todo, foram ouvidas seis pessoas entre educadores do abrigo, o técnico responsável pelo caso, dois professores e a mãe. Os nomes foram fornecidos pelo técnico, e alguns contatos iniciais foram feitos por telefone e outros pessoalmente. A

maioria das entrevistas ocorreu em locais escolhidos pelos participantes, com exceção da realizada com a mãe da criança, entrevistada em local sugerido pela pesquisadora. O tempo de duração variou entre quarenta minutos e uma hora.

As entrevistas com a educadora e o técnico foram marcadas por telefone e feitas no próprio abrigo, durante o horário de trabalho.

O contato com os professores foi feito por intermédio da diretora da escola. A pesquisadora foi pessoalmente explicar a pesquisa e pedir permissão para falar com os professores. Estes foram avisados de que seriam ouvidos em dois momentos.

No caso da mãe, a pesquisadora foi até a residência dela três vezes. Somente na última conseguiu encontrá-la. Marcou a “conversa” para o mesmo dia à tarde, propondo que ocorresse no local usado para a realização da oficina, que fica próximo a cada dela. A opção por outro lugar foi decorrente da falta de privacidade dessa habitação. A “casa” é constituída por um cômodo em construção, com paredes de blocos de cimento, coberta por telhas, mas que funciona como quarto e sala, sendo a cozinha no mesmo cômodo, e um banheiro do lado de fora, usado também por uma irmã que mora em outro cômodo, construído no mesmo terreno. A frente do lugar é fechada por pedaços de madeira e folhas de metal, trancada por uma corrente com um cadeado.

3.2.2.2. A criança na oficina: registros

Do total de 25 encontros com a participação das crianças, 16 foram integralmente registrados em vídeo, quatro foram parcialmente registrados⁴¹, e cinco

⁴¹ Os encontros 10, 17, 21 e 22 deixaram de ser registrados quando a câmera passou a ser utilizada na produção do vídeo.

não foram registrados,⁴² porque a câmera estava sendo utilizada em atividades práticas da oficina, ou quebrada. A gravação teve como objetivo permitir uma descrição da oficina e da criança ao longo dos encontros.

O recurso do vídeo é defendido por Thiel (1991, apud DESSEN e BORGES, 1998, p. 37) como documento de pesquisa e por atenuar as dificuldades do observador humano, ao propiciar que o registro possa ser visto e revisto de acordo com a necessidade.

Entretanto, a complexidade do meio audiovisual – a capacidade de realizar a comunicação de modo mais primitivo e imediato que a linguagem verbal – deve ser considerada. Ferrés (1996, p. 65) destaca que o específico dessa linguagem é que “as intenções se comunicam no ato mesmo de desfrutar sensações. São as emoções suscitadas pela interação de imagens, músicas, palavras e efeitos de som as que estão carregadas de sentido e significado”. Buckingham (2003, p.56) compartilha o conceito de emoção:

“O uso da imagem e do som evoca emoções. Tipos particulares de músicas ou ângulos de câmera podem ser usados com essa intenção. Por isso a análise dessas linguagens pode nos levar a um melhor entendimento de como os significados são construídos”⁴³.

Outro fator importante quando se opta pela análise de imagens é considerar que nunca haverá uma verdade única. Loizos (2002) é bastante cuidadoso ao desmentir a frase: “a câmera nunca mente”. As pessoas que conhecem esses equipamentos são capazes de distorcer informações comprobatórias de registro de dados, de maneira particular:

⁴² Isso ocorreu nos encontros 6 e 7 (porque a câmera quebrou) e 23, 24 e 25 (porque ela estava sendo usada para a realização do vídeo).

⁴³ Tradução da pesquisadora.

“Em um filme ou vídeo, uma edição habilidosa pode remover palavras faladas de uma frase e um reprocessamento visual pode remover pessoas centrais, ou traços de um contexto mais amplo. Todas essas manipulações são difíceis de serem detectadas por um olhar que não está treinado”. (LOIZOS, 2002, p. 104)

Rose (2002) também faz referência à impossibilidade de descrever tudo que aparece na tela e discute as escolhas que devem ser feitas sobre o que vai ser analisado. Essa decisão, defende a autora, deve ser orientada pela teoria.

De qualquer forma, o vídeo deve ser considerado uma ferramenta valiosa para a pesquisa científica. O próprio Loizos (2002) confirma sua importância como recurso para gravar ações temporais e acontecimentos reais, quando pondera sobre o papel que os meios de comunicação, especialmente os visuais, desempenham na vida social, política e econômica. Também no que se refere ao estudo de caso, Yin (2002) considera o vídeo uma fonte de evidência – chamada por ele de artefato físico – que, apesar de ter uma importância menor na maioria dos exemplos desse tipo de estudo, nas poucas vezes em que foi considerado importante, desempenhou papel essencial para uma compreensão abrangente, constituindo um componente essencial do caso inteiro.

3.2.2.3. Diário de campo

Ao longo de toda a pesquisa foi utilizado o diário de campo, redigido tanto ao final de cada encontro da oficina, como também após as entrevistas, com observações sobre a família, o abrigo e a escola.

3.2.2.4. A análise

Pela perspectiva da Rede Sig, o processo de análise ocorre durante toda a trajetória da pesquisa, desde o momento da decisão sobre o tema até sua conclusão.

Gomes (1994) compartilha a idéia de que, apesar de atribuirmos esse nome a uma fase específica, ela pode já estar ocorrendo antes.

“Uma análise é sempre particularizada em função das potencialidades do material e do referencial teórico do pesquisador, englobados pelos objetivos da pesquisa” (CALDANA, 1991, p.p. 32). Assim, neste estudo, partiu-se de um primeiro contato mais abrangente do material.

Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, lidas e apoiadas nas anotações do diário de campo.

A quantidade de material produzido em vídeo,⁴⁴ aproximadamente 44 horas de gravação, tornou essencial uma seleção do que seria transcrito, analisado e apresentado. Assim, assistimos a todos os encontros gravados e, os 14⁴⁵ considerados mais expressivos, foram selecionados para transcrição pelo método narrativo. A análise dos vídeos também se deu com apoio no diário de campo e, à medida que se desenvolvia, fez-se necessário recorrer ao próprio material produzido pelas crianças durante as aulas (tarefas).

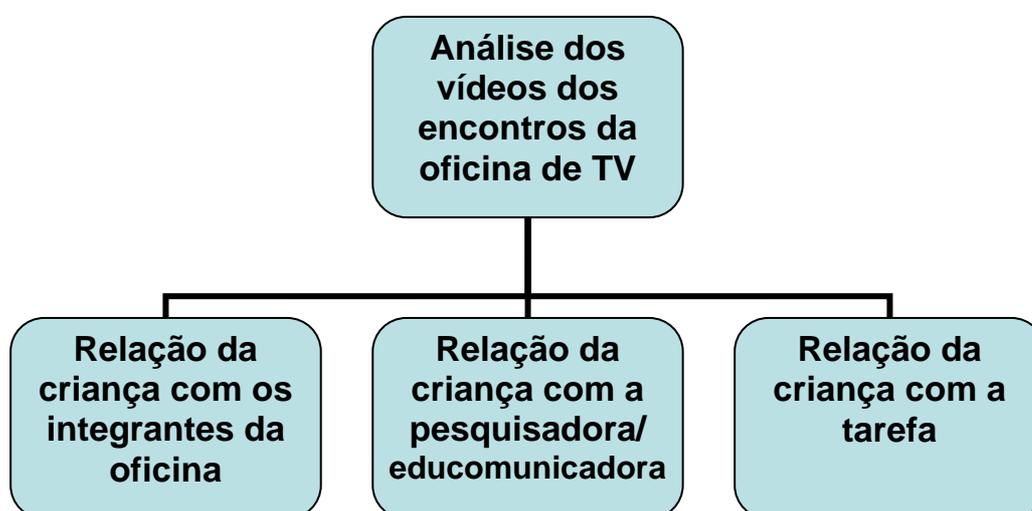
Essa fase possibilitou a determinação de um primeiro nível de análise, voltado para o mapeamento geral das informações. Um segundo contato, mais aprofundado e acompanhado de grifos de alguns pontos, no caso das entrevistas, além de uma observação mais cuidadosa, no caso dos vídeos, somados ainda às anotações do diário de campo formam um conjunto que serviu de base para a evidenciação de pontos a serem focalizados, como sugere Caldana (1991).

⁴⁴ Diante das limitações do videocassete (tecnicamente, é mais demorado voltar a uma determinada cena), optamos pela conversão de VHS para DVD para agilizar e facilitar o processo de transcrição e análise.

⁴⁵ Encontros 1, 2, 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 24 e 30.

Uma terceira etapa foi realizada a fim de identificar pontos pregnantes, decisivos para a redação final: das entrevistas, foram recortados trechos considerados descritivos da criança e do que se passou com ela durante a realização da oficina; do vídeo, considerando que a descrição de todos os encontros representaria uma quantidade muito grande de informações – o que acarretaria um processo moroso e, em alguns momentos, repetitivo –, optou-se por descrever apenas os representativos do “início, meio e fim” da oficina.

Vale ainda ressaltar que alguns pontos preliminares foram norteadores da análise: a relação da criança com os outros integrantes da oficina, com a pesquisadora/educadora e com a tarefa, definida pelas atividades práticas desenvolvidas durante a realização da oficina de TV (conforme diagrama a seguir).



Tanto a leitura e a transcrição das entrevistas, quanto “assistir aos vídeos” representaram uma fase gratificante, enriquecedora e ao mesmo tempo angustiante para a pesquisadora. Como a oficina já tinha terminado e, portanto, não havia mais contato com as crianças, “ouvir sobre elas”, sobre as histórias difíceis de cada uma, dessa vez

sabendo de quem se tratava, foi emocionalmente desgastante. Em vários momentos foi preciso interromper a transcrição e simplesmente deixar para outro dia. Também houve momentos de desejar estar com elas novamente. O telefone foi um recurso utilizado para obter informações das crianças nesse período. Os vídeos foram transcritos depois das entrevistas e esse trabalho levou muito tempo, não só pela quantidade de horas gravadas, mas também pela densidade e pela complexidade de informações e sensações que causaram – coisa que uma imagem é capaz de despertar com intensidade. Ver as crianças e poder olhar “de outro ângulo” para elas, me ver e poder ver como me posicionei perante elas, com o distanciamento que não era possível durante a oficina, foi muito importante, mas também difícil.

3.2.3. Procedimentos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-SP, nº 249/2006-2006.1.686.59.7, tendo sido aprovado, e seguiu as normas éticas estipuladas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde sobre Pesquisas com Seres Humanos. O responsável legal pela criança e os outros adultos participantes receberam um termo de consentimento informado, que foi assinado (Anexo 2), sendo resguardado o direito e a privacidade dos indivíduos envolvidos no processo. A criança foi convidada a participar da oficina e informada de que se tratava de uma pesquisa, sendo consultada verbalmente quanto à autorização para que o material que envolveu sua participação pudesse ser utilizado com essa finalidade.

4. ELMA EM FOCO

A primeira vez que vi Elma foi no dia da entrevista com Maria,⁴⁶ a mãe dela, antes do início da oficina de TV. A menina estava esperando a perua do abrigo vir buscá-la, sentada na escadaria, ao lado da irmã. Fomos apresentadas por Maria. Perguntei quem era Elma e quem era Esmeralda, pelo apelido, e Elma respondeu sem dar muita atenção. Olhou-me desconfiada, mas ao mesmo tempo curiosa. Fiquei impressionada pelo sorriso cheio de vida, só despertado por causa de uma brincadeira feita pela mãe. Seu olhar era extremamente curioso. Apesar de sua situação de abrigada, tive a impressão de que a menina era minimamente acolhida, talvez pela presença materna e pelo vínculo forte demonstrado tanto na fala de Maria, quanto pela conversa que presenciei entre as duas. Não me estendi muito nesse contato.

Sua história familiar é marcada pelo abrigamento, ocorrido um mês após a morte do pai, decorrente de Aids, como mencionado anteriormente, e pelo fato de sua irmã mais velha, Luciene, ter sido vítima de abuso sexual.⁴⁷ O pai de Elma e de Esmeralda, que era padrasto de Luciene, foi considerado suspeito do crime, segundo o técnico do abrigo.

Ela nasceu em uma cidade diferente daquela em que reside atualmente, onde tem parentes maternos. Os familiares paternos vivem em uma cidade mais distante e não mantêm contato com a família de Elma. Mais ao final da oficina, ela me disse que já tinha ido à casa de alguns irmãos de seu pai quando ele era vivo, mas achava que eles nem sabiam sobre o falecimento do irmão. Tem dois primos menores, que foram

⁴⁶ Nome fictício escolhido por Elma e Esmeralda.

⁴⁷ Informação fornecida pelo técnico do abrigo responsável pelo caso de Elma.

“cuidados” por Maria como filhos, mas “retirados” pelo Conselho Tutelar e encaminhados para adoção.

Desde que chegou à instituição onde vive, recebia a visita da mãe duas vezes por semana, frequência permitida pela coordenação. Também a encontrava no espaço complementar ao da escola. Nessas ocasiões, recebia de Maria presentes como doces, refrigerantes e roupas, segundo funcionários do abrigo e também desse espaço.

A seguir traremos outras descrições de Elma, cuja sistematização/síntese será apresentada no quadro 1⁴⁸.

4.1. Elma nas entrevistas anteriores à oficina

4.1.1. Maria, a mãe

No primeiro contato com a pesquisadora, a mãe mostrou-se muito receptiva. Quando foi questionada se concordava com a participação da filha na pesquisa, disse que era o juiz que decidiria, pois estava no abrigo [cita o nome]. De sua parte, ela dava consentimento, argumentando que queria o melhor para Elma. Chegou na hora marcada, de bicicleta, mas como a pesquisadora não havia chegado ainda, voltou para casa para buscar algo para as meninas. Logo no início disse que era analfabeta e, portanto, não poderia assinar o Termo de Consentimento, mas que levaria para o companheiro assinar. Quando lhe foi explicado que só ela poderia autorizar a participação da filha, prontamente sugeriu carimbar o dedo. Pegamos um estojo de tinta emprestado e, com desembaraço, fez o que tinha sugerido. Ao longo de nossa conversa teve dificuldade para se localizar no tempo e citar datas. Por exemplo, não soube dizer a própria idade.

⁴⁸ Página 108.

Sabia o ano e o mês de seu nascimento, que indicavam que ela teria 31 anos, mas achava que tinha 22. Também não soube informar a idade da filha, nem quando se mudou para a cidade em que reside atualmente. Quando perguntada sobre a família, referiu-se a Elma, Esmeralda e também a Luciene⁴⁹, sua filha mais velha. Pareceu ter um vínculo muito forte com elas. Soube dizer coisas que gostam de fazer, o que fazem com facilidade, sobre o jeito de ser das meninas, mostrando-se, na medida do possível e dentro de suas condições, uma pessoa observadora.

Depois de uma longa conversa sobre quando tinha sido a primeira vez em que as filhas⁵⁰ tinham sido abrigadas, a entrevista foi iniciada formalmente com a frase: “então vamos começar falando da Elma, me fale um pouquinho dela, desde quando nasceu”. A todo momento, Maria fazia comparações com a outra filha, Esmeralda, de quem falou mais. O que se segue é a referência que faz ao início de vida de Elma, marcado por problemas de saúde com risco de morte, associados a uma “alergia no corpo, possivelmente causada pelo leite”. Relata que Elma precisou de mais atenção e cuidados, inclusive médicos, chegando a ser hospitalizada:

“Ah! Ela deu assim problema, começou a dar umas alergias no corpo dela, né? Eu pensei que eu ia perder ela. Ela teve um problema... um negócio assim que deu um problema, aí precisou de dar remédio de leite pra ela, esqueci como é que chama lá assim, um problema que dá na criança, entendeu? Aí eu precisei que eu e o meu marido criar ela, né? Nós ia no hospital [cita o nome] fazer tratamento. Chegou uma vez nós pegou comprou.... deu pra ela e deu esse leite de cabra porque senão a minha fia não ia sobreviver. Ela ficou internada, né? Aí ela ficou internada e meu marido foi buscar ela.”

Quando perguntada do que mais se lembra, Maria volta ao tema “dar problema”, afirmando que Elma não deixava ninguém dormir. E refere-se novamente a uma “alergia pelo corpo”:

⁴⁹ Nome fictício escolhido por Elma e Esmeralda.

⁵⁰ Elma, Esmeralda e Luciene. Naquele momento ainda era objetivo pesquisar três crianças, dentre elas, as duas filhas de Maria que estavam abrigadas.

“Aí depois que ela ficou um pouquinho mais, que ela foi crescendo, aí deu uma alergia no corpo dela. Começou a dar alergia no corpo dela. Nós passava pasta d’água, nós dava tudo. Aí nós deu inxim de inhame e nunca mais deu alergia nela. Ficava com uma coceira no corpo, ficava assim, num deixava a gente dormir. Nossa, uma alergia! Ela num deixava ninguém dormir”!

Ao descrever Elma na atualidade, compara-a com Esmeralda e a define como uma menina quieta, mas que não dá problemas.

“Ah! Mas agora, hoje ela é mais, acho que ela é quietona, o jeito dela, né? Num gosta de conversa, né? Ela é assim... quietona. A mais assim conversadora é a Esmeralda. Ela sempre foi mais assim, desde pequeninha eu lembro que ela dormia... era sempre quietinha, desde quando era pequeninha. Mas assim, hoje, que ela deu, não deu nenhum problema não.”

Ela também considera Elma menos esperta que a irmã:

“Bom, a Esmeralda, ela sabe ler, sabe escrever, tudo. Acho que ela foi até mais esperta do que a Elma. A Esmeralda nunca fez reforço.”

Afirma ainda que, no contato com o pai, Elma sentia ciúmes da irmã:

“Vixe? Meu esposo saía, ela [Esmeralda] queria ir: ‘Leva eu, leva!’. A Elma nem esquentava. Mas quando ele levava a Esmeralda, a Elma ficava com ciúmes: ‘*Tá vendo mãe, o pai num gosta de mim, só levou a Esmeralda!*’ [Risos].”

Maria relata que Elma é agredida por Esmeralda e também por “meninas do abrigo” e que não reage às agressões:

“A irmã dela de vez em quando batia nela, porque a Esmeralda brigava, dava na outra [Elma]: ‘*Ah! Eu quero isso aqui que é meu!*’. Tinha uma época que os meninos falavam que as meninas batiam nela, no [diz o nome do abrigo], na época. Mas, não, ela nunca brigou. Ela ficava até quieta.”

Para a mãe, Elma não se preocupa com a aparência:

“A Elma não, qualquer roupa. Ela é igual ao pai dela, qualquer roupa pra ela acho que já tá bom.”

Também é descrita como uma menina que prefere brincar com meninos, preferência também observada pela vizinha:

“Ela gostava muito de brincar com os moleques. Ah! Ó! Os moleques! Ficava só no meio da molecada. Eu falava: nenê, cê só fica brincando com moleque, nenê! A minha vizinha falou: ‘Ó [nome dela], *depois você fica arrumando aí... Essa menina tá brigando com o meu menino!*’”

Lamenta o fato de não poder ter estado com a filha quando ela menstruou pela primeira vez:

“Aí ela foi lá no [cita o nome do abrigo] começou a ficar mocinha, né? Sabe que ela não ficou comigo ficou conversou com uma muié lá, aí ela começou a ficar mocinha começou criar peito, tudo... começou a ter menstruação tudo... que ela já tem.
Ela não tava comigo [quando Elma menstruou pela primeira vez]. Ela tava no [repete o nome do abrigo]. Aí, o dia que eu fui visitar ela, ela me falou que já era mocinha”.

Quando a pesquisadora pergunta se a menina é feliz, a mãe não afirma. Diz que Elma ficou revoltada depois de perder o pai e ter sido abrigada, fato este que ocorreu, segundo ela, apenas dois dias após o falecimento⁵¹:

“Mais ou menos, depois que ela perdeu o pai, ela ficou muito revoltada. As duas perdeu o pai muito cedo também, né? Aí juntou tudo. Aí junto esse povo do [diz o nome do abrigo] falava assim pra elas: nenê não vai não, aí elas ficou um pouco assim revoltada, né? E agora que elas foi assim... assim acostumando lá no [repete o nome do abrigo] com as crianças tudo. Tem hora que ela fala: ‘Ah, mãe, dá vontade de ir embora do [diz o nome do abrigo], ah!’ [Risos]”.

“Meu marido morreu... por causa da Aids. Eu comecei tomar remédio. O meu [exame] deu que eu preciso tomar remédio, mas não sou positivo, né? Aí meu marido morreu quando foi no outro dia, eles foi lá e buscou minhas duas, essas duas meninas que está aqui no [cita o nome do lugar onde é realizada a oficina]”.

⁵¹ Pelos dados que constam no prontuário, o pai de Elma faleceu um mês antes do abrigamento.

4.1.2. O técnico do abrigo, responsável pelo caso

O técnico foi ouvido em uma sala improvisada do abrigo usada pela coordenação, que funcionava na garagem do prédio. Pareceu ter conhecimento sobre o contexto familiar e de abrigamento, mas não soube dar informações específicas sobre Elma. Logo no início, ressaltou que não tem muito contato com as crianças e que as encontra mais em horários de saída e chegada da escola⁵². Quando foi solicitado que falasse um pouco sobre ela, dá informações generalizadas sobre o motivo do abrigamento e do contexto em que ocorreu, referindo-se também a irmã de Elma. Suas observações são quase sempre no plural:

“Deixa eu só... é que eu num lembro... assim qual delas... eu sei que uma delas exerce uma influência, agora eu num sei qual delas que é.
Pausa... Mas assim... as du... eu vou... da Elma. É uma menina que veio, foi abrigada por negligência, né? Materna. Tem uma história que a mãe cata papelão colocava essas meninas pra catar papelão, num tava, num ia, num levava essas meninas pra escola... Então essas meninas vieram pro abrigo por medida de proteção. No abrigo elas têm demonstrado um vínculo muito forte com a mãe...”

Em outro momento, deixa claro que tem dificuldade em reconhecer Elma:

“Então, tem uma delas, que eu num lembro qual, uma delas é mais firme, no que quer. Tanto que uma tenta influenciar a outra. I... quando você conversa com as duas, uma sempre espera o que vai responder, da outra, mesmo com relação à mãe”.

Quando é pedido que faça a descrição física, ele generaliza novamente e descreve Elma como uma menina de baixa auto-estima, que não se preocupa com a aparência:

“Ela é uma menina negra, né? É. Ela tem uma aparência assim... são meninas saudáveis, são duas, é uma... a Elma é uma menina muito bonita só que assim... às vezes ela tem uma... eu percebo que num tem muita... a gente precisa... a auto-estima num é muito... é baixa”.

⁵² Na época do contato, o abrigo atendia 79 crianças e adolescentes.

Reconhece não ter muito contato com Elma, mas afirma, com certo cuidado, e referindo-se também a irmã, que andam com o corpo ereto:

“Pelo o que eu percebo, porque assim, eu num vejo muito, eu vejo mais assim quando elas vão, chegam da escola ou saem de manhã. Mas elas tão sempre, elas tem uma postura até que mais assim... porque tem meninas que chegam aqui no abrigo, às vezes entram e entram com...com a cabeça baixa, não. Elas tão sempre sorrindo, com a ca... com o corpo ereto”.

Sobre a interação de Elma com adultos, recorre mais uma vez ao plural e descreve-a como uma menina que respeita regras e limites:

“Então, é... elas tem esse contato de que tá de tá... de respeito e de tá respeitando muito a questão da regra, do limite. Eu acho assim, com a gente, pelo menos comigo, elas têm uma postura de estar respeitando de testar te... quando chega é pra pedir alguma coisa. Diz ó, tia eu quero isso, eu quero aquilo. Porque às vezes chega lá no funcionário e fala ó, essa questão do final de semana é com as tias... tudo, então elas vêm mas sempre numa postura de respeitar”.

Quando é perguntado se é uma criança feliz, ela mistura tempos de verbo e fala hora no passado, hora no presente, como se Elma tivesse sido feliz, embora não o fosse mais por estar longe da mãe. Também destaca, como já tinha feito anteriormente, o vínculo forte existente entre Elma e a mãe:

“Então, apesar de toda a situação da mãe, de negligência, eu acho que eram crianças que são felizes, mas assim o que elas cobravam muito elas tem muito essa coisa da... de mãe, de querer a mãe, porque a gente sabe que aqui no abrigo pode ser a mãe, pode ser o maior defeito mas as crianças têm uma coisa de mãe, né? Um vínculo com as mães. Então elas tinham um vínculo muito forte com essa mãe. E elas... mas assim... dentro de toda essa situação eram... são crianças felizes”.

4.1.3. A professora

A professora de Elma recebeu a pesquisadora na escola, em sua sala de aula, enquanto os alunos estavam na aula de educação física. Só concordou em dar entrevista

se a gravação ocorresse na própria escola. Disse que por ter experiência com alfabetização foi convidada a assumir essa sala onde foram colocados os alunos mais fracos da terceira série, com quem aborda conteúdos do nível de primeira. Referiu-se com frequência a Elma como uma “menina de 13 anos”, a mais velha da turma, a mais madura e a mais responsável. Reconhece que sabe pouco sobre ela. As perguntas sobre as preferências e sobre a interação com adultos, respondeu não saber. Chega a comentar ao final da entrevista que vai prestar mais atenção daqui para frente, “para poder falar mais na segunda entrevista”.

Para a professora, Elma é uma menina limitada em termos de possibilidade de aprendizagem:

“A aprendizagem dela é lenta. Eu acho assim. Ela é uma menina limitada. Ela vai até um certo ponto e pára. Ela não consegue progredir mais. Eu acho que ela já aprendeu o que ela já tinha que aprender. Ela... eu posso até estar enganada, né? Porque eu não sou especialista nesta área. Mas eu penso que ela já chegou ao limite máximo. Ela consegue... ela conseguiu... por exemplo, as sílabas simples. Ela lê palavras com sílabas simples. Ela faz pequenas frases. Então, ela. É o limite dela.
“... Só que eu estou percebendo que ela chegou num ponto que ela não está tendo progresso.”

Sugere que Elma é atenta, ao menos responde a seus chamados, embora duvide de sua capacidade:

“Ela fica atenta. Ela não é como tem vários aqui que não consegue perceber atenção. Ela sempre está. Vamos prestar atenção. Agora eu vou explicar. Ela pára. Ela presta... Pelo menos olha pra frente. Agora, num sei se ela consegue concentrar. Dá impressão que está prestando atenção sim.

Define-a como uma menina retraída, medrosa e que anda de cabeça baixa:

“A postura dela é, ela é, é... [gagueja] meio retraída assim. Tudo... ela tem medo que eu chamo atenção dela. A gente percebe que ela..., então ela já fica sempre quieta, sempre na dela.

“... Eu acho que mais com a cabeça pra baixo, sim que a gente observa isso. Ela ser uma menina que tem medo. Tem assim um certo, um certo... [gagueja]. não sei o quê o certo aí, mas se está entendendo o que eu estou querendo dizer?”

Descreve Elma como uma “menina moça” que não se interessa por meninos. Imagina que já deva menstruar, apesar de nunca ter conversado com ela sobre o assunto, que reconhece ser importante. Equivoca-se sobre a idade dela, e considera a não manifestação de interesse pela sexualidade em uma menina “deficiente”, algo excepcional:

“Ela já está uma mocinha, né? Uma mocinha. O corpinho bem bundudinho, o seio. Treze anos, ela já deve até está menstruando. Eu nunca conversei com ela até deveria fazer isso. Sentar.. .apesar que lá no [fala o nome do abrigo] deve ter alguém que orienta essa parte com a Elma. Mas ela é uma menina moça já toda saliente. Mas a gente observa que ela não é... é pra sexo. Que nessa idade a menina que é deficiente a gente observa que às vezes elas têm mais pro lado do sexo. Mas ela não... ela... eu nunca vejo ela assim com brincadeira com moleque’.

Sobre a interação com outras crianças, é considerada uma “menina sempre quieta em sala de aula. Não é de falar.”

Já com a professora, teria iniciativa de procurar ajuda:

“Quando tem dúvida, ela vem na minha mesa, procurar, vem saber. Percebo... ela é muito na dela. Muito no cantinho dela”.

Quanto ao que Elma gosta de fazer, a professora não sabe responder. Faz um grande silêncio e depois de uma pausa longa, afirma não saber. E em seguida a descreve como alguém que “segue ordens”:

[Pausa] [grande silêncio] “Não sei te responder. Eu acho que... ela faz de tudo sem reclamar. Tudo que eu peço ela faz”.

Quando perguntado se na sua opinião Elma seria uma criança feliz, ela em princípio responde que sim:

“Olha eu acho ela feliz, sim. Ela nunca, ela reclamou. Não sei, ela nunca falou do pai, da mãe, dos irmãos... ontem a mãe mandou chamar aqui na classe’.

A pesquisadora pede a ela que explique porque acredita que Elma é uma criança feliz e ela diz que a felicidade vem do fato de Elma não reclamar, nem ficar triste, isolada. Depois, questiona-se se deveria responder a pergunta:

“Ela não é assim de reclamar. Num é de... não está... é uma criança normal. Se num vê ela assim... chorando, triste num cantinho. Ela é quieta, mas num é... não vejo nada que quer dizer que ela é infeliz. Também num vejo que é. Isso é... acho que eu estou falando uma coisa que eu nem deveria ter respondido.”

E lamenta o fato de não saber muito sobre a vida particular de cada criança. Chega a sugerir para a pesquisadora que faça um questionário no começo do ano para coletar essas informações:

‘Também você tem tanta criança, você tem tanta coisa que às vezes num dá tempo de você participar da vida particular de cada criança. Que o certo seria esse. Saber de tudo pra saber até como trabalhar com essas crianças, né? Vocês deveriam fazer um questionário no começo do ano pra trabalhar isso. Eu, já até aconteceu de eu fazer, mas faz tempo que eu não faço, essa, esse apanhado. Vamos ver qual que é o problema de cada criança. Fica mais fácil pra gente também”.

4.1.4. A educadora do abrigo

A educadora, uma moça de 22 anos, soube dar detalhes sobre comportamento, preferências, dificuldades e facilidades.

Como com os outros entrevistados, inicialmente lhe foi pedido que falasse um pouco sobre Elma e também sobre a irmã, Esmeralda, e por isso, em muitos trechos ela usa o plural para se referir às duas.

Diz que a menina é educada, meiga, quieta, mas a considera sem opinião, questionando se o motivo para tal comportamento não está relacionado ao início da adolescência:

“A Elma é uma gracinha, né! Super meiguinha... respeita na educação... um pouco... muito quietinha. Acho que ela é muito quietinha. ela deveria ser mais... Não sei se ela está mocinha, mas ela é muito na dela, sabe! Ela num... Só faz o que você manda, só fala o que você pergunta. Ela não é de opinião, não! Tudo que você fala pra ela está bom, mas ela é uma gracinha!”

Observa que Elma desconhece as razões para ter sido abrigada e, ao mesmo tempo, afirma existir um vínculo forte entre ela e a mãe, de quem a menina nunca falaria mal:

“Quando comenta sobre família, o que ela comenta é a mãe dela, né, que ela adora de paixão. Nunca falou mal da mãe, sempre bem. Elas não sabem explicar muito bem porque que tiraram elas da mãe delas. Agora, elas não falam porque tem vergonha, não sei, ou não tem o que falar mesmo. Mas nunca falou mal da mãe.”

Quando lhe é requisitado descrever Elma, associa a velocidade em que realiza as atividades ao cansaço, ao fato de falar baixo e ao jeito de andar bem devagar:

“Vive mortinha. Vive encostada. Tudo ela faz devagar, né... ela é tudo assim. Assim, eu vejo ela assim! Vive cansada! Assim que eu vejo ela. Fala baixo. Assim!
(...) jogado também, jogado, anda meio parando [o jeito de andar].”

Afirma que Elma tem um modo de falar tranqüilo, gagueja um pouco, mas relaciona isso ao fato de querer falar rápido. Ela a considera tímida e sem iniciativa para pedir o que deseja. Em alguns momentos, usa o plural para explicar:

“Acho que ela gagueja um pouquinho, né? Porque ela quer falar rápido e gagueja iii... fala tranqüila, tranqüila a Elma.
Tem medo de pedir. Por isso que eu falo: ‘pede!’. Elas não, elas tudo elas tão, sabe se alguém pedir ela vai. Ela vai e pede. Mas senão ela fica muito, tem medo de pedir as coisas.”
“(...) mais pra tímida.”

Sobre a interação com outras crianças, aponta uma dificuldade de relacionamento de Elma e Esmeralda com as meninas que dormem no mesmo quarto. Fala novamente que Elma é quietinha e que, na sua opinião, ela prefere ficar sozinha, gosta de escrever e não gosta de brincar:

“Também elas não têm muita amizade não. É umas ou outras que ela gosta. (...) Que ela se dá bem assim, que ela se apegou bem é uma só. Que você vê conversando. Com as outras, acho que ela não tem muita paciência, ela é muito... não sei se as menina que é com elas, se é elas com as menina. A Esmeralda e a Elma não se dão bem no quarto com as outras meninas. (...) É que é muita menina, então sempre tem eu gosto mais desta, gosto mais daquela, então vamos desfazer dessa, aquela, sabe? (...) Mas vive mudando os grupos. [Risos] (...) Elas nunca brigaram! (...) A Elma, brincar, assim, eu nunca vi! O negócio dela é assim... escrever, ficar na dela quietinha... sabe, mais é assim. Brincar eu nunca vi não.”

Sobre as dificuldades de Elma, responde sem hesitar:

“Lição de casa eu acho que é uma tortura pra ela. Ela tem dificuldade.”

Para ela, Elma é desleixada e não se importa com o que veste:

“Ela é meio desleixadinha. Qualquer coisa pra ela está bom. Assim, qualquer roupa. Ela vai lá, qualquer roupa que tiver na frente está bom. Ela não liga pra essas coisas não.”

Não tem dificuldade em responder se Elma é uma criança feliz. Referindo-se também à irmã, afirma categoricamente que não, e atribui a infelicidade ao afastamento da mãe, ao desejo de estar com ela:

“Não. Ah, porque elas têm... carregam muito só sabe... a esperança delas é a mãe, é de ficar com a mãe. Então elas trazem isso pra cá.”

“Que elas sempre ficaram aqui. Desde que eu estou aqui, elas já estão aqui. Já faz quase três anos⁵³ e agora que começou a sair, sabe... agora, hoje elas estavam superfeliz porque iam ver a mãe, iam na casa da mãe e iam voltar agora à tarde. Então eu acho que cansou, né?”

⁵³ Elma está há um ano e dois meses na instituição.

4.1.5. O professor

O professor de educação física recebeu a pesquisadora durante o horário de aula. Para que pudéssemos conversar, pediu à inspetora que acompanhasse os alunos durante a exibição de um filme que ele havia trazido de casa. A entrevista foi gravada em uma sala de aula emprestada por uma colega. Pareceu uma pessoa atenciosa e soube identificar Elma com facilidade. Fez questão de frisar que a considera uma criança normal, como as outras. Refere-se à vivência dela no abrigo como uma participação em um programa social, justificada pela desestruturação familiar. Reconhece não ter muito conhecimento sobre a aluna, como quando afirma não saber a idade de Elma ou sobre a família dela. Em sua primeira descrição, na “narrativa livre”, destaca o bom comportamento, a educação, a obediência, mas chama a atenção ao fato de poder ser agressiva quando provocada:

“Ela é uma menina bem comportada, ela não é desobediente, não é... irreverente, ela é... ela escuta a gente, ela obedece. Ela só é um pouco agressiva com os colegas quando é provocada, ou em situações normais quando as crianças querem uma coisa e os outros querem também, então eles entram em conflito, mas nada diferente assim do normal. É assim... eu sei que ela participa de alguns outros programas sociais, né? Ela deve ter uma família um pouco desestruturada por causa da, da situação que a gente percebe dela, mas assim, até pela... por essa situação que ela vive, eu acredito que ela é uma menina muito bem comportada e educada. Nunca tive nenhum problema com ela assim de indisciplina, de desobediência.”

Elma também é vista como uma menina carente de afeto:

“E assim, eu sinto ela assim um pouco carente, assim, de afeto, o jeito que ela fala com a gente, a gente sente que ela que se aproxima com o uma criança que precisa de cuidados, de carinho.”

Apesar de não saber a idade dela, considera-a maior que os outros:

“Ela é um pouco maior do que os outros. Não sei se ela tem mais idade que os outros, porque eu não tenho idéia da idade dela, mas ela é maior. Ela é mais forte que os outros, parece ter mais idade, não sei.”

Elma é considerada desanimada ao desenvolver as atividades propostas na aula:

“Eu sinto que ela é um pouco, é um pouco assim mais devagar. Mas isso tem muitas crianças que são também, né? Ela às vezes vai fazer um exercício, ela, você sente, assim, que ela faz um pouco com preguiça, não com... assim, com um pouco de desânimo, mas nada diferente também de alguns outros alunos. Porque você tem outros alunos, uns são mais animados, né?”

No momento seguinte, ele complementa a idéia de preguiça e desânimo com a de uma menina mais humilde e retraída por esse sentimento:

“Eu assim... sinto que ela, pela posição social dela, ela tem um pouco assim, de, de retração em relação a alguns outros alunos, que têm talvez uma família mais estruturada. Eu não conheço nem a família dela assim direito, mas eu sei que ela, se ela faz parte de algum programa social, ela deve ter alguma dificuldade na família para precisar fazer parte desse programa. Eu sinto, assim, que ela é um pouco mais humilde, mais... às vezes um pouco mais cabisbaixa do que a média em geral. Só isso.”

Sobre a interação com as outras crianças, Elma é descrita como calada, o que ele relaciona também ao sentimento de inferioridade, reflexo de uma situação de vida difícil pela condição social, financeira e familiar ruins:

“Ela é mais calada. Nas minhas aulas, né? Mas nada também, assim, anormal. Tem crianças que não falam nada, praticamente ficam a aula inteira mudas. Ela se dirige a mim, conversa comigo, mas, assim, no relacionamento com os outros alunos, ela é um pouco mais calada, pelo que eu percebo nas minhas aulas. Não sei se no geral ela é assim.
(...) eu sinto assim, que, pela situação dela, ela se sente um pouco mais inferior, assim... um pouco mais... de uma classe social um pouco mais baixa... isso é uma leitura minha. Não é... eu percebo assim isso nos alunos, né? Alguns são mais desinibidos porque tem uma condição social, financeira, familiar um pouco melhor, outros são mais retraídos porque estão passando por situações de vida mais difíceis, mais duras. Eu sinto que ela tem um pouquinho disso, mas não é nada assim gritante.
(...) Eu acho que sim, ainda levando em conta tudo que eu já falei, ainda que muito levemente, quase imperceptivelmente eu sinto que ela tem aquele, aquela idéia que ela num está na mesma condição que os outros, alguns outros, não todos, porque tem alguns que são muito... aí eles têm mais, eles têm mais liberdade entre eles, sabe?”

Quando perguntado sobre o que Elma gosta de fazer, responde rapidamente “futebol”, e afirma que ela se identifica mais com os meninos do que com as meninas,

colocando a cor da pele dela como um fator de aproximação com outro aluno, também negro:

“Ela brinca muito, ri muito com o [cita o nome de um menino], que é muito parecido com ela, o [nomeia outro menino], que é muito, da... inclusive da cor dela, da raça, né? Da mesma raça. Então eu percebo. Já tem outras crianças que são mais brancas, né? Mais é [pausa] um nível social diferente que você sente que ela brinca, mas não tem a mesma liberdade que tem com essas crianças. Por exemplo, algumas atividades das próprias meninas, ela não gosta. Por exemplo, se as meninas vão jogar queimada e os meninos vão jogar vôlei ou futebol, ela prefere jogar futebol com o meninos. (...) eu acho que ela se identifica mais com alguns meninos que com algumas meninas, tanto que eu falei mais de meninos do que meninas.”

A relação de Elma com adultos é descrita como de obediência, disciplina e respeito à autoridade:

“Ela tem liberdade de falar comigo, quando ela quer saber de uma coisa, fala de uma maneira muito calma, nunca falou comigo assim gritando, agressiva, sempre pede assim, sabe? Aquela posição que ela tem de uma criança falando com um adulto mesmo. De obediência... ela tem essa noção, não sei se é da onde ela é educada também além da escola, mas ela tem essa noção de autoridade, ela nunca foi assim indisciplinada em relação a minha autoridade como professor.”

Sobre a atenção na aula, Elma é descrita como uma menina que é atenta, embora não excepcionalmente:

“Presta atenção, não é dispersa demais não, mas tem uma dispersão normal também. Tem hora que ela está voando, né? Mas isso tem... é normal, não é assim... tem um aluno, tem aluno meu, [diz o nome], por exemplo, que eu falei, que viaja, né? A gente não consegue atenção dele quase nunca. Ele está dentro do mundo dele. Ela não é assim. Mas tem horas que ela está desatenta. Assim, num é assim... 100% atenta.”

Define Elma como uma criança carente, sofrida e melancólica:

“Olhando pra ela na aula de educação física, parece que sim, mas a gente olhando o semblante dela, às vezes dá impressão que ela tem alguma carência. Então, não sei se ela é 100% feliz, não sei se ninguém é 100% feliz. Mas, na participação da aula de educação física, ela faz de uma maneira assim bem alegre. Algumas horas desanimada, dependendo da atividade, outras horas não, assim, bem...”

(...) mas, assim, olhando o semblante dela, a gente percebe um sofrimento que ela possivelmente deve passar em algum... não sei, não conheço a situação da família, mas você sente assim que ela tem aquele ar um pouco assim... melancólico...”

4.2. Elma nas entrevistas posteriores à oficina⁵⁴

4.2.1. O técnico do abrigo, responsável pelo caso

A segunda entrevista com o técnico foi realizada no dia da festa de comemoração do Natal. O abrigo estava movimentado. Havia voluntários e abrigados ajudando na preparação. Ele foi ouvido na sala da administração, um espaço fechado por divisórias. Elma estava no abrigo e, ao ver a pesquisadora, veio ao seu encontro e cumprimentou-a com um beijo. Falou alguma coisa sobre a ida da irmã, Esmeralda, para a casa de uma família voluntária e foi ajudar o pessoal com a decoração. A sós com o técnico, a pesquisadora propôs que ele fosse falando de cada criança⁵⁵ na medida em que as perguntas fossem feitas. Espontaneamente, ele começou respondendo sobre as mudanças observadas em Elma. Ao contrário da primeira entrevista, demonstrou saber diferenciar claramente as irmãs e afirmou que Elma estava muito melhor, mais confiante, falando o que quer e brincando mais:

“A Elma, depois que ela começou no projeto [oficina de TV], acho que ela melhorou muito. Ela era uma criança que tinha uma dificuldade de se colocar. E hoje, assim, apesar do pouco contato que eu tenho – que a gente quase não vê por conta da escola, do [cita o nome do lugar onde é realizada a oficina] –, mas, nas oportunidades que eu vi, ela tem se mostrado mais confiante, eu achei. E às vezes brinca mais, fala às vezes o que quer. E antes eu tinha.... eu achava que ela tinha essa dificuldade.”

⁵⁴ As entrevistas realizadas após a implantação da oficina não trouxeram relatos de mudanças ocorridas no cotidiano de Elma durante o período. No entanto algumas informações nesse sentido foram trazidas por Elma e Esmeralda, durante a oficina, e estão apontadas na descrição de Elma na oficina.

⁵⁵ Naquele momento ainda era objetivo pesquisar as 3 crianças.

Refere-se a uma melhora na auto-estima observada pelos cuidados com a aparência e pela facilidade em pedir o que deseja. Para ele, Elma está gostando mais de si mesma, cuidando-se mais e sentindo-se mais importante e “poderosa”:

“Acho que elas estão se cuidando mais. A Elma, hoje, estava com o cabelinho preso, com uma tiara, uma faixa de pano. Então eu acho que ela está... a auto-estima dela melhorou muito. Eu acho que... não sei, né? é a questão de... no dia⁵⁶ elas se sentiram muito importantes de tarem fazendo parte, de ter feito alguma coisa, um documentário. Aquilo, então, achei que foi muito bom pra elas. E, assim, a gente está indo lá assistir, então acho que foi muita... assim... e elas se sentiram importantes.

A Elma era uma menina mais introvertida. E hoje ela veio aqui numa boa, conversando, brincando, rindo, com o cabelinho mais preso... então acho que isso denota que ela... [pausa] está... sabe assim? Se gostando mais, está se cuidando mais.

Ela chegou aqui, ela não conversava, só resmungava. Agora chegou, conversou, queria ir lá ficar na sala pra ver as bexigas. Aí foi lá brincando, falou: ‘ô tia, deixa eu sair...’ Como querendo dar um ‘71’. Então eu acho que... era uma menina que não era, não tinha isso. Eu acho que ela está se sentindo mais assim: ‘como eu posso agora!’. Então, eu acho que ela está se sentindo mais poderosa. Então eu acho que é isso.”

Também observa que Elma está mais independente da irmã:

“As duas ficavam muito juntas. Agora, em algumas situações eu tenho notado assim... vem ela com outro grupinho, vem a Esmeralda com outras meninas, vem a Elma com outras meninas. Parece que elas se... Outro dia eu estava percebendo isso. Eu falei: ‘gente, será que tem alguma coisa?’. Porque elas chegaram pra... pra reivindicar, mas ela com uma outra. E é na hora de ficar lá no pátio, elas, elas vieram separadas, mas ela veio com outros meninos e a outra [Esmeralda] veio com outras meninas. (...) Então, eu acho que libertou um pouco dessa dependência.”

Na visão dele, houve mudanças positivas e hoje Elma é uma criança contente e feliz:

“A Elma era uma menina mais... não era que era triste, mas fechada. Hoje eu vi, ela está super bem. Está sempre... está rindo. Então assim, contente, feliz... Acho que esse é o termo.”

⁵⁶ Dia da exibição do vídeo “Meu espaço predileto” e encerramento da oficina.

4.2.2. A educadora do abrigo

A educadora ouvida nesta segunda entrevista não foi a mesma ouvida anteriormente. A primeira foi demitida por razões administrativas⁵⁷. Outra educadora, que trabalhava há cerca de dois anos na instituição, foi indicada pelo técnico do abrigo responsável pelo caso e convidada a participar da pesquisa.

A entrevista aconteceu depois da gravação com o técnico e no mesmo local. Foi-lhe solicitado que escolhesse a criança a respeito da qual começaria a falar (Elma, Esmeralda ou Marcelo)⁵⁸. Ela escolheu Elma, e, apesar de equivocar-se sobre a série em que estuda, soube dar detalhes do comportamento, do jeito de ser e da aparência, demonstrando familiaridade com a menina. Referiu-se a dificuldade e insegurança relativas à aprendizagem, comentou sobre a baixa auto-estima, o desleixo com a aparência, a falta de cuidados com os pertences pessoais e a dependência da irmã, observados no primeiro semestre escolar:

“A Elma está na quarta série. Ela está em recuperação de ciclo, né? E no primeiro semestre ela era uma criança pré-silábica não alfabetizada e ela era uma criança muito... superinsegura na questão da escola, na questão da lição e, entre aspas, por essa dificuldade, ela tinha preguiça, uma preguiça assim, consequência da dificuldade dela.

(...) porque dentro da sala de aula ela não era participativa. Ela era uma criança... até às vezes se isolava ou era junto com a irmã, a Esmeralda. E aí o auto-estima dela era muito baixo. Era um auto-estima muito assim... é... não se valorizava, com... assim, sabe? Não tinha gosto de ficar se arrumando. É... com pertences dela. Com pertences pessoais, pertences da escola. Era uma menina, assim, desleixada mesmo. E quem assim incentivava ela às vezes, cobrava dela, era a irmã, a Esmeralda. A Elma dependia muito da irmã.”

⁵⁷ Essa educadora foi demitida em setembro. Em dezembro, a pesquisadora entrou em contato com ela para que fosse ouvida novamente. Por telefone, depois de várias ligações, ela frisou que já tinha saído do abrigo, mas acabou concordando em falar no atual local de trabalho. No dia e hora marcados, a pesquisadora foi informada de que ela estava de folga. Foi feito novo contato por telefone e marcada outra data. No dia marcado ela não compareceu. Diante da dificuldade em ouvi-la novamente, optamos por realizar a entrevista com outra educadora.

⁵⁸ Na época era objetivo pesquisar as três crianças.

Em seguida, disse que Elma estava mais motivada e participativa na escola, fazendo referência a um amadurecimento observado também em sua relação com a rotina do abrigo. Relatou que a menina passou a ler frases curtas e afirmou que a melhora foi percebida a partir do segundo semestre:

“(...) Ela era uma criança copista. Ela só copiava. Ela copiava e... porque ela via outras crianças fazendo, mas ela copiava pra falar que sabia fazer. Aí, no segundo semestre, ela já começou a ler palavras, frases curtas e ela não tinha raciocínio não. Ela não tinha raciocínio não. Ela era uma criança assim que ela, é..., repetia frases, repetia idéia que ela escutava. Tanto da irmã, das colegas, da professora e... e... o amadurecimento dela, eu percebi na questão de escola, na questão da rotina do abrigo foi a partir de setembro, outubro, que ela começou a ter mais, assim, uma evolução melhor. Ela terminou o ano superbem. Já lendo frases maiores com mais de quatro, cinco palavras... ela deixou de ser um pouco copista... E antes, no primeiro semestre, ela... às vezes ela não queria ir na escola. Ela não queria ir na escola. Já no segundo semestre ela já ia assim com bastante, assim, motivação, bastante participação.”

Também comentou que foi solicitado à professora de Elma que acompanhasse as tarefas com mais frequência, e que, após o cumprimento desse “acordo”, a menina passou a se sentir “cobrada” para fazer as atividades fora da escola:

“(...) em reunião, a gente fez um acordo com a professora. Pra professora estar vendo [a tarefa]. Porque ela fazia às vezes a professora não, não olhava, então ela começou também... sabe... [a não querer fazer]. E, agora, a professora olha, então ela sentiu uma certa cobrança. Então ela faz mesmo. O dia que não faz, que não dá tempo: ‘ô tia, escreve um bilhete pra minha professora, que não deu pra eu fazer!’.”

A educadora observou que Elma passou a ter mais confiança em si mesma, a se olhar no espelho, a se importar com a aparência física e a ter iniciativa para requisitar cuidados pessoais:

“Começou a ter uma certa segurança com ela... credibilidade nela mesmo. Tanto é que ela não gostava de arrumar o cabelo. Ela sempre andava com o cabelo desarrumado. Se você pedisse alguma coisa, ela rejeitava em fazer. Hoje, não. Ela é uma menina, assim, que tem iniciativa. Pedes pra estar arrumando o cabelo. Pedes xampu quando falta. Ela não dava importância. ... Se não tivesse, lavava com o que tinha. É... calcinha também assim... pertences dela íntimos, ela não se dava importância.”

Gosta de olhar no espelho, coisa que ela não gostava. Ela não gostava. E principalmente de arrumar o cabelo e calçar sapato. Ela não gostava. Hoje não, ela participa da atividade que a gente tem de auto-estima, que é de fazer a unha, arrumar o cabelo, ela participa legal.” (...) às vezes ela até participava porque a gente insistia, a gente insistia. Agora não. Ela... ela mesmo fala: ‘*Ô tia, você prende meu cabelo?*’; ‘*Ô tia, ó eu estou sem chinelo*’. Antes não, ela não se importava em ter as coisas dela pra ela. Ela usava no coletivo pra ela... a individualidade dela... ela era meia, assim, nula. Hoje não, ela tem as coisas dela. Acaba, ela pergunta: ‘*Você tem? Você pode repor?*’.”

Sobre a interação com outras crianças, a mudança percebida está relacionada aos fatos de procurar meninas mais velhas para interagir, de ter ampliado o repertório em conversas e também de se defender melhor:

“Ela já conversa melhor. Ela já tem assuntos diferentes, porque antes eram assuntos, assim, muito limitados. Hoje, não, ela discute mais algumas coisas com as meninas maiores. Ela gostava sempre de estar com as crianças menores pra se sentir submissa, se sentir desvalorizada. Hoje, não, ela conversa. Ela anda olhando pra frente. Ela não brigava. Hoje, não, ela tem, assim, ela cuida mesmo dela. Se alguém pega alguma coisa sem pergun... pedir, ela vem: ‘*ô tia, fulano pegou alguma coisa minha*’. Hoje ela questiona.”

Considera que Elma também mudou a maneira como se porta no contato com adultos, embora essa mudança não seja radical:

“Uma coisa interessante: quando ela conversava, ela não olhava no rosto. Hoje ela conversa. Quando ela vem na frente pedir, ela olha, ela pergunta. Ela, depende das pessoas, assim... que ela assim... alguns adultos dentro do abrigo. Alguns adultos, não é todos não.”

Na opinião dela, Elma não tem clareza quanto à possibilidade de poder voltar para casa, mas não deseja ser adotada:

“Ela já comentou que ela queria, mas ela sabe que ela não vai poder, porque ela sabe que está para destituir [o poder familiar]. Ela ainda é confusa nesse assunto. Mas ainda é... às vezes ela comenta que tem saudade. Ela fala que ela não quer ser [adotada]. Se ela não for morar com a mãe dela, ela quer ficar no abrigo.”

Elma é considerada uma criança feliz por ter esperança de retornar a viver com a família:

“Eu acho que sim. Porque eu acho que ela tem tanta esperança, Você vê que ainda é uma criança que tem esperança. Ela sonha de conquistar muitas coisas que a gente vai ajudando ela. Ela mesmo é... junto com o sonho dela de está retornando à família, à mãe... Ela mesmo está indo buscar, assim... é... a esse sonho.”

4.2.3. O professor

O professor de Elma foi ouvido no mesmo dia em que a entrevistei a professora, no final do semestre, início das férias para os alunos que já tinham passado de ano. Estava sozinho na sala dos professores, completando o diário de aulas, quando a pesquisadora chegou. Acabou sugerindo que conversássemos em outro lugar, pois em alguns minutos começaria o intervalo e a sala ficaria cheia. Uma professora encontrada no caminho sugeriu a sala dela, a mesma que tinha sido usada na primeira entrevista. Ao ser indagado se teria observado alguma mudança em Elma, afirma que não. Mas, conforme começa a falar, relata mais proximidade, liberdade e afetividade da parte dela na interação com ele, atribuídos à construção natural da relação professor-aluno estabelecida ao longo do ano:

“Lá no início do primeiro semestre até agora, é mais ou menos a mesma coisa, ela não apresentou assim... vamos dizer, no primeiro semestre, era mais melancólica, hoje ela é menos, não. Eu sinto que ela se soltou mais em relação a mim. Porque a gente não se conhecia, a gente começou a se conhecer mais durante o ano letivo e aí ela foi tendo mais liberdade comigo e até sinto assim... sinto assim... mais proximidade, mais afeto, mas é assim... natural do conhecimento, né?”

“(...) Eu sinto que ela tem vontade de se aproximar, de conversar. Uma vez eu tava sentado lá embaixo, na quadra, eu acho que eu dei uma atividade pras crianças e fiquei sentado na sombra, aí ela veio e sentou do meu lado. E ela escreveu um negócio num papel, não me lembro bem. Uma coisa bem interessante assim sobre Jesus. Aí ela me deu. Então, assim, ela mesma procura aproximação. Eu num chamei. Ela sentou do meu lado e... Muitas vezes acontece isso. Quando eu dou uma atividade pra turma, vem um aluno ou outro e senta do lado. Acho que quer conversar, ficar junto.”

Ao contrário do que destacou na primeira entrevista, quando perguntado se Elma tem mais afinidade com meninos ou meninas, responde prontamente “menina”, apesar de na seqüência falar do gosto dela por futebol e por isso, sua interação com os meninos:

“Ah! Menina! Mas ela joga também. Ela gosta de se relacionar com os meninos também principalmente no jogo. Ela é, por exemplo, das poucas meninas que gosta de jogar futebol com os meninos. Ela e mais umas duas ou três, no máximo.”

Diferentemente também do que disse na primeira entrevista, descreve Elma como feliz, embora “dentro de certos limites”:

“Eu diria que ela é feliz sim. Porque... porque ela interage com os alunos, ela... ela quer brincar. Ela quer fazer as atividades. Ela não é depressiva, sabe? Tipo: ‘Ai! Eu num quero fazer nada... estou amargurada!’. Num é. Ela quer jogar, quer brincar, quer fazer as atividades, quer conversar às vezes, apesar dela ser mais fechada, às vezes ela mesma procura, chega perto e fala alguma coisa. Então assim... eu acho que é uma criança normal. Não é aquela criança que você vê assim, não, essa criança está com problema... ela não quer nada, não tem vontade, não tem prazer em fazer nada. Ela tem, entendeu? É isso aí. Por isso que eu acho que ela é feliz. Dentro de certos limites.”

4.2.4. A professora

A entrevista com a professora foi rápida e ocorreu na sala dela. Como na primeira ocasião, ela deu ênfase à limitação na aprendizagem de Elma, comentando novamente a incapacidade da menina de relatar uma história. Segundo sua avaliação, Elma teria atingido o limite do que poderia aprender. Repetiu que a considera muito comportada e educada, usando os mesmos adjetivos. Quando questionada se havia percebido alguma mudança, afirmou que não, à exceção do desenvolvimento físico:

“O comportamento da Elma é estranho. Ela não consegue relatar o que ela vê lá fora e passar para mim. Ela não consegue relatar história. Você vê que ela é uma criança aparentemente normal, mas não é. Porque ela tem 11 anos, acredito; 11 anos mesmo. Dentro da sala de aula ela é uma menina

comportada, ela não é agressiva, ela é uma menina que parece ser normal. Agora, a aprendizagem dela, eu acho que ela chegou no limite máximo. Ela consegue escrever sílabas simples. Ela não consegue escrever assim, desde o começo do ano eu tava percebendo que tava tendo um avanço. Não é nada. É porque eu estava trabalhando as sílabas simples. Ela consegue atingir, mas a hora que você entra nas sílabas compostas, palavras com dificuldades, dois esses, dois erres, ch, nh, x, z, ela não consegue. Ela é limitada e eu acho que ela chegou. O que ela tinha que aprender ela já aprendeu. Eu acho que não houve muita mudança, não. Eu sinto que ela não mudou muito não. No comportamento... o físico sim. Que ela encorpou mais, mas o comportamento não houve”.

Sua imagem do limite de Elma não se alterou mesmo reconhecendo que a menina foi capaz de alguns progressos na aprendizagem; ainda que, num esforço de autocrítica, ela tenha colocado em questão a própria visão:

“Um pouco que ela aprendeu das séries anteriores ela continua e se ela houve um avanço [pausa]. Pouco. Mas ela é, não é que ela não.... ela é esforçada. Ela até tenta. A gente... tudo ela tenta. Ela... não é que ela fica bagunçando, brincando e não prestando, mas ela é... [gagueja]... foi o que eu sinto isso. Ela chegou no limite. Apesar que quem sou eu pra fazer essa análise dela.”

Quando perguntada se Elma passou de série, respondeu desanimada, aparentando discordar do projeto pedagógico que propõe aprovações automáticas nas séries iniciais. Para ela, Elma não deveria avançar para a próxima turma porque não é coerente no que escreve e é incapaz de fazer um texto com começo, meio e fim, apesar de ter uma letra muito bonita e caprichosa:

[Desanimada] “Automático, né? Promoção automática. Ela foi para a quarta série, mas ela não consegue escrever uma frase com coerência. Ela não escreve um texto com começo meio e fim. Ela escreve assim, meio solta a coisa assim. Eu percebo se eu relato, se eu conto uma história e peço uma reescrita, eu sei o que ela escreveu, chamo ela pra falar e vou escrevendo o que que ela foi feito. Mas é uma coisa que você lê, você não vai entender. Eu sei, eu dei a comanda e ela está... né... devolvendo. Porque se for uma coisa solta, quem chegar, ler, não vai entender o que ela quis dizer. Não a letra. A letra é muito bonita, muito caprichosa, mas não tem coerência.”

A seguir, quando questionada sobre o que a menina gostava de fazer, começou falando do que ela não gostava, para depois dizer que Elma gostava de ouvir histórias:

“Dentro da sala de aula, ela... o que ela não gosta eu sei que é matemática. Da área de raciocínio e de exatas, eu sei que ela não gosta. Ela gosta que eu leia história, isso ela gosta. “Professora, não vai ler história hoje?” – porque todos os dias, no começo da aula, eu leio um livrinho de literatura infantil ou uma fábula, qualquer coisa assim. Ela, isso, ela gosta. Dentro de sala de aula. Eu percebo isso. Ela gosta muito”.

Diante do pedido de que indicasse algo que Elma fizesse prazerosamente, de forma ativa, respondeu sem hesitar:

“É de comando. Assim, por exemplo, ela adora que eu atribuo os deveres para ela. Ela se sente importante. Eu percebo isso. ‘*Elma, eu vou sair.*’ Nossa! ela fica, assim, se achando como a dona da classe. Eu percebo que ela gosta de comando. Que ela pensa que ela tem dom. E ela respeita as normas e ela tenta passar isso: ‘*Se vocês não ficam quietos pra professora explicar.*’ Eu percebo essa, esse domínio.”

A professora afirma que “usa” Elma para realizar tarefas pessoais. Justifica a escolha por considerá-la responsável, a maior e mais velha da sala e faz uma observação sobre o que considera ser uma qualidade:

“Desde o começo do ano e sempre sabe, ela... eu uso ela assim... por exemplo, se tenho que buscar um giz lá fora, eu peço para ela. Se eu tenho que sair da classe por algum instante, eu tenho que me afastar, eu peço pra ela é... é... é... é... marcar o nome das crianças que bagunça. Às vezes tenho que ir ao banheiro, ou tomar uma água. Alguma coisa ela que... eu peço para ela. Fica como monitora da classe, mas ela não consegue escrever o nome dos colegas. Escreve lógico, do jeito dela. E, por exemplo, vou sair da sala, ela, Elma, o último quando sai peço para trancar a sala. Sempre eu dou essa responsabilidade para ela, que ela é a maior da sala e a mais velha. Mas não é agressiva. Ela tem uma qualidade assim, sabe. Ela é da paz. Pelo menos na minha aula ela é”.

Quando lhe é solicitado falar sobre a interação de Elma com outras crianças, sua definição foi a de uma menina reservada, que preferia o contato com os adultos. Diferentemente do que disse na primeira entrevista, desta vez a descreveu como uma aluna que não procurava ajuda mesmo quando precisava e questionou se a razão não estaria no medo da reação da professora:

“Afastada. Não é de pedir muita ajuda pra gente, mesmo quando ela... eu percebo que mesmo nas dificuldade ela num tem.. num chega muito. ‘Ah! Eu não sei, vem me ensinar.’ Eu percebo que ela é mais...”

“Não, não é de perguntar quando não sabe. Não, ela, não sei por que, mas ela, não sei... talvez seja o medo da minha reação de ficar brava, não sei por que. Eu sinto que ela não é de perguntar muito.”

[sobre a interação com adultos] “Eu acho que ela estaria melhor com adulto que com criança. Eu acho que ela tem mais postura de adulto. Eu acho que ela, eu acho que... eu percebo que ela se dá muito bem comigo. Ela quer contar as coisas, mas ela não consegue relatar... mas eu percebo que ela não gosta muito de se misturar com a criançada. Não sei se é impressão.”

Nessa entrevista, Elma foi retratada como infeliz, e a razão estaria na distância da mãe. É interessante que a professora se apoiou em relato de conversas que teria tido com Elma, voltadas para conhecer sua condição no abrigo e de contato com a mãe.

“É uma pessoa... acho que carente. Assim, às vezes, ela conta assim da família dela, que ela mora, que às vezes ela vem passar fim de semana na mãe.”

“Eu acho que não. Ela não gosta. Eu já perguntei se ela gosta do [diz o nome do abrigo]. Ela não gosta muito de ficar lá. O porquê eu não sei. Ela... ela... ela... acho... acho... não, ela queria morar aqui com a mãe dela. Eu acho que ela não é feliz. Agora o porquê é essa distância da família, de ficar lá no [repete o nome do abrigo]. Até, outro dia, eu perguntei: ‘Mas te tratam bem lá?’. ‘Trata, mas eu não gosto de ficar lá.’”

4.2.5. Maria, a mãe

Essa entrevista com Maria aconteceu no abrigo, no mesmo dia e na mesma sala em que foram ouvidos o técnico responsável pelo caso e a educadora. Ela foi a terceira entrevistada do dia.

Maria estava bastante descontente e aflita, pois o juiz responsável pelo caso das filhas não autorizou que elas dormissem em sua casa durante o final de semana do Natal. Esmeralda, irmã de Elma, tinha ido passar as festas na casa de uma voluntária e Maria tinha medo de que ela não quisesse voltar para o abrigo. Elma também havia sido convidada a passar a data com uma família voluntária, mas estava em dúvida se

aceitaria ou não. Em vários momentos reclamou que queria ficar com as meninas, mas da forma como obteve permissão, tendo que trazê-las de volta no mesmo dia, não queria.

Foi pedido que falasse um pouco das filhas⁵⁹. Inicialmente, Maria falou de Esmeralda, sobre seu modo de reagir às frustrações, e assim seguiu durante toda a entrevista. Foi preciso intervir várias vezes para que comentasse sobre Elma também. Fez comparações entre as irmãs constantemente. Para Maria, Elma é compreensiva, calma e mais educada do que Esmeralda:

“(...) mas eu acho também que quando ela quer as coisas, se eu puder dar pra ela... agora ela foi passar um fim de semana comigo, comprei sorvete, eu compro as coisa pra ela. Mas a Elma já entende mais do que a Esmeralda. A Esmeralda já é mais nervosa, a Esmeralda não tem... quando ela quer uma coisa não tem como. A Elma não, ela é mais educadinha. Se lembra aquele dia que ela foi lá pra você, ela queria que ligava a fita e queria que os outro assistiam a fita, então, a Elma não, ela é mais calma.”

“Não, a Elma já é mais boazinha, pega água pra ela [Esmeralda], as coisa pra ela.”

“(...) igual a Elma, falei não se ela quiser i pra casa da da muié... pode deixar, né?”

No contato com as duas, Maria relatou agir de acordo com essa concepção:

“Quando ela [Esmeralda] vai lá pra casa, ela gosta muito de andar de bicicleta. Às vezes a Elma não quer, aí ela empaca. Aí eu falo: ‘*Ô Elma, vai lá anda com tua irmã andar de bicicleta, né? Pra sua irmã num ficar braba, né?*’. Aí ela vai anda de bicicleta com ela.”

Mas referiu-se a uma mudança na interação entre as irmãs. Diferentemente da primeira entrevista, quando havia declarado que Elma ficava quieta ao ser agredida, relatou que agora batia também:

⁵⁹ Como mencionado anteriormente, naquele momento ainda era objetivo pesquisar três crianças e Elma e Esmeralda eram duas delas.

“Briga. Igual se a Elma está com uma boneca, ela quer só pra ela, a Esmeralda. Então a Elma vai pega uma boneca pra pentear o cabelo, a Esmeralda quer. Aí vira aquela brigaiada.”

“(…) Se entende, mas tem hora que elas se batem, né? Porque se a Elma pega um negócio ela quer também.”

Sua impressão era de que Elma estava menos triste:

“É... [Pausa] ela é uma pessoa... ela só era mais triste, assim, quando eu vinha aqui que elas não passava fim de semana. Elas andavam muito triste. Mas agora não. Agora, elas sentem mxais melhor.”

Quadro 1: Apresentação de Elma nas diferentes vozes.

ENTREVISTADOS	ELMA ANTES DA OFICINA	ELMA APÓS A OFICINA
MÃE	<p>Criança que deu problema de saúde no início de vida</p> <p>Quieta</p> <p>Compara Elma com Esmeralda</p> <p>Educada</p> <p>Tímida, mas não dá mais problemas</p> <p>É agredida pela irmã e por meninas do abrigo e não reage</p> <p>Prefere brincar com meninos</p> <p>Revoltada pela morte do pai e pelo abrigamento</p> <p>Menos esperta que a irmã</p> <p>Despreocupada com a aparência</p> <p>Mais ou menos feliz</p>	<p>Compreensiva, calma e mais educada do que Esmeralda</p> <p>Usa Elma para não contrariar Esmeralda</p> <p>Briga e bate na irmã</p> <p>Menina menos triste</p>
TÉCNICO RESPONSÁVEL	<p>Confunde Esmeralda com Elma</p> <p>Criança de auto-estima baixa</p> <p>Não preocupada com a aparência</p> <p>Respeita regras e limites</p> <p>Vínculo forte com a mãe</p> <p>Eram/são crianças felizes</p>	<p>Mais confiante</p> <p>Melhora na auto-estima</p> <p>Cuidados com a aparência</p> <p>Se gostando mais</p> <p>“Se sentindo poderosa”</p> <p>Facilidade em requerer o que deseja</p> <p>Mais independente da irmã</p> <p>Feliz</p>

ENTREVISTADOS	ELMA ANTES DA OFICINA	ELMA APÓS A OFICINA
PROFESSORA	Limitada (aprendizagem) Medrosa, retraída e anda com a cabeça baixa Mocinha deficiente e saliente Quieta Aparentemente atenta Não vê Elma como uma criança infeliz, nem como feliz	Gosta de comandar Criança esforçada, que teve pouco avanço e que chegou ao limite do que poderia aprender Não tem mais por que ir para a escola Não é feliz porque está longe da mãe, da família
EDUCADORA	Educada Quieta Menina meiga, mas sem opinião Adora a mãe “de paixão” Cansada, desmotivada, desanimada ao realizar as tarefas Tímida e medrosa Dificuldade de relacionamento, prefere ficar sozinha Dificuldade para fazer lição de casa Desleixada com a aparência Não é uma criança feliz pois está longe da mãe	Passou a querer ir para a escola Lê frases curtas Passou a se importar com a aparência física, com os pertences pessoais, a se olhar no espelho e requerer cuidados Tem mais credibilidade em si mesma Está segura de si Motivada e participativa me relação a escola Procura meninas mais velhas para interagir, Cuida de si mesma Ampliou o repertório em conversas Questiona Passou a encarar as pessoas (adultos) com quem conversa
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Pode ser agressiva quando provocada Educada Bem comportada Menina carente de afeto Maior que os outros (apesar de não saber a idade dela) Desanimada ao realizar as tarefas Humilde Calada e com sentimento de inferioridade Cabisbaixa Com os adultos é obediente e respeita a autoridade Gosta de futebol Identifica-se mais com meninos do que com meninas Não é atenta o tempo todo Criança sofrida e melancólica	Mais afetividade, mais liberdade Afinidade com meninas Menina feliz

4.3. Elma na oficina

Minha interação com todo o grupo teve a intenção de ser construída com base no respeito, na humildade, na solicitude, na cooperação, na disponibilidade e na valorização das potencialidades de cada um. No primeiro dia, quando me apresentei aos participantes, disse que era pesquisadora, jornalista e professora e que estava ali para ensinar e aprender com todos. A relação entre nós foi sendo construída com base nos papéis assumidos por cada um.

Elma foi apresentada pela irmã como uma menina limitada por não saber ler nem escrever direito. Pareceu-me assumir uma posição de inferioridade. Falava de maneira introvertida, chegando a ser incompreensível em alguns momentos. No princípio, sua interação ocorria quase exclusivamente com a irmã. Usava sempre os cabelos presos e só se vestia com calças jeans e camiseta de uniforme da escola. Seus ombros estavam quase sempre para baixo e curvados para frente.

Contudo, Elma demonstrou interesse em participar das aulas. Interagiu bastante comigo no decorrer do projeto, contando histórias de sua vida. Comentou que uma funcionária a tratava com desrespeito e a chamava de cabelo “ruim”. Falou de uma experiência em que foi forçada a cortar os cabelos sob ameaça da “Secretaria da Saúde” passar a “máquina zero”, motivo que a deixou triste e inconformada. Também comentou que possivelmente iria ser transferida para outro abrigo⁶⁰, junto com a irmã, por terem bom comportamento.

Gradualmente foi interagindo mais com os colegas e também participando das atividades. Mostrou-se esforçada, atenta e extremamente prestativa. Teve sempre iniciativa para ajudar na organização da sala, na hora de desmontar os equipamentos.

⁶⁰ No começo de 2007, Elma e Esmeralda efetivamente foram transferidas para outro abrigo.

Reconheceu que tem limites, mas sempre tentou vencê-los. Chegou a provocar os colegas, aludindo a aspectos de si que a colocariam em posição de superioridade.

Do meio para o fim, observei que mudou a forma de arrumar os cabelos, enfeitando-os mais. Também aparentou mais segurança, tomando iniciativas inimagináveis no início dos encontros.

Em seguida traremos alguns retratos de Elma na oficina, em uma história com “começo, meio e fim”. Por meio deles, queremos apontar algo da direção de seu movimento ao longo do trabalho, tal como o compreendemos.

O primeiro encontro: menina de poucas palavras, pouco participativa, mas que dá sinais de querer interagir...

No primeiro dia – que seria dedicado às apresentações do projeto, da educadora/pesquisadora, de cada integrante do grupo, das regras e dos conceitos básicos que seriam usados durante toda a oficina –, Elma, Esmeralda e Marcelo entram na sala ao mesmo tempo. Elma senta-se ao lado de Esmeralda e praticamente só interage com ela.

Fala pouco e bem baixo, quase inaudível. Gagueja em algumas situações, como quando peço para cada membro se apresentar e falar o que gosta de fazer. Ao responder, atrapalha-se com a pronúncia da palavra televisão. Demonstra interesse em participar da aula e o faz com certas limitações. Usa uma tiara de pano e um elástico para prender os cabelos crespos que devem estar no comprimento um pouco abaixo da orelha. Veste calças jeans, camiseta de uniforme escolar e tênis. Os ombros estão quase sempre para baixo e curvados para frente. Quando anuncio que vou distribuir um questionário sobre o veículo, Esmeralda olha para Elma, as duas conversam bem baixinho; Elma faz sinal

negativo com a cabeça e Esmeralda me diz que Elma não sabe ler nem escrever. Fica com a expressão mais séria, coloca a mão na boca, como se fosse roer a unha, e em seguida passa a mão pelo queixo. Ao saber sobre as limitações com a escrita e a leitura, procuro tranquilizá-la dizendo que isso não a impedirá de participar da oficina e que o “legal” é que o projeto tem como objetivo ensiná-los a se comunicar por meio da câmera. Também me coloco à disposição para escrever por ela quando for preciso, ou escrever para ela copiar, quando assim preferir. Elma cruza os braços. Esmeralda e Marcelo começam a escrever e ela observa tudo com uma mão na boca e o outro braço próximo ao peito, sobre a mesa. Informo que posso conversar com quem não quiser escrever. Pergunto se querem que eu leia as perguntas e Marcelo diz que não precisa, pois sabe ler. Eu explico que o objetivo da minha leitura é ajudar a esclarecer as questões. Peço a Elma para escolher se quer que eu escreva para ela ou se prefere escrever. Faz sinal afirmativo com a cabeça. Repito: “*ou você prefere escrever? O que você prefere?*”. Ela diz bem baixinho que quer que eu escreva. Não consegue responder questões sobre o uso da TV, como se já assistiu a um programa ou comercial que procure enganar as pessoas mostrando ou dizendo coisas que não são verdadeiras, ou o significado das palavras crítico, participante e consciente. Suas respostas são quase sempre parecidas com as da irmã. Aparenta dificuldade quando apresento as regras da oficina e peço para todos escreverem o que consideram regra para o nosso projeto. Nos sete espaços em branco, preenchidos integralmente por Marcelo e Esmeralda, sugere apenas uma regra, muito semelhante a uma das enunciadas por Marcelo: respeitar a professora e o que ela mandar fazer.

Ao final desse dia, peço para que falem dos filmes e desenhos aos quais gostariam de assistir. Enquanto atendo a coordenadora, que havia me chamado à porta,

Elma explica para Esmeralda o que quer ver. Volto para a sala e Esmeralda me fala de seu filme, Marcelo também pede um, mas Elma fica calada. Pergunto para ela e Esmeralda me responde. Elma me diz que não tem tempo para assistir a Dragon Ball ZT, pois estuda de manhã. Pergunto então sobre um filme e Esmeralda se empolga ao me contar que já viu esse. Elma também me diz algo sobre ele. Enquanto conversamos, Elma fala no ouvido de Esmeralda, que me explica: “*a minha irmã falou assim que quer assistir As Branquelas*”!

Terminamos a aula exatamente aqui.

Os treze primeiros encontros da oficina: menina que quer superar os limites...

O terceiro encontro: é um dia especial, pois Jéssica e João passam a integrar o grupo. Proponho que todos façam uma história sobre seu lugar predileto e Elma escolhe a horta. Digo para ela desenhar, mas ela pede para eu escrever na lousa para poder copiar. Não posso atender seu pedido, pois tenho que dar atenção para os outros também. Ela canta um *rap* sobre um pé de alface que queria fugir da horta – “*um dia, o alface queria fugir (...)*”.

Percebendo a facilidade de Elma para cantar, vou indagando sobre as razões que levaram a alface a querer fugir, a fim de estimular o desenvolvimento e a conclusão da atividade. Jéssica também interage nessa hora dando sua opinião. Elma me chama de mãe uma vez, duas vezes e, por não perceber, não respondo. Diz pela terceira vez, e eu respondo corrigindo: “*Tia!*” – forma como o grupo estava acostumado a se referir a mim. Ela fala de novo, sorrindo: “*Mãe! Mãe!*”, e coloca as duas mãos na cabeça. Ninguém fala nada sobre o ocorrido. Eu me sento ao lado dela e começo a escrever sobre o *rap*. Elma consegue fazer a história com começo, meio e fim.

O quarto encontro: a partir desse dia, passo a ter auxílio das crianças para desmontar e levar os equipamentos para o carro. Nessa hora, Elma é muito prestativa e quase sempre parte dela a iniciativa da ajuda.

O décimo primeiro encontro: Elma reclama pela primeira vez que Esmeralda quer usar o lápis de cor dela para não gastar os próprios.

O décimo terceiro encontro: Elma senta-se longe de Esmeralda pela primeira vez, parecendo estar mais segura para ficar longe da irmã. Durante a tarefa do dia, sobre a importância das cores, é apresentado um livro sobre a vida de Pablo Picasso. Digo que ele nasceu em 1881 e pergunto se alguém sabe quantos anos ele teria (em 2006). Esmeralda pede para fazer a conta e João também. Esmeralda vai para a lousa, faz a conta e acerta. Enquanto isso, Elma faz perguntas para entender e acompanhar o cálculo, indicando interesse em participar da atividade. Então, continuo a história até chegar ao ponto em que falo o ano da morte de Picasso, 1973. Chamo João para fazer a conta da idade de Picasso quando morreu. Elma me diz: *“Tia, depois deixa eu?”*, demonstrando iniciativa e interesse em participar. João apresenta dificuldade e Esmeralda fala: *“Se ele errar eu vou corrigir!”*. Elma volta a se expressar: *“Tia, deixa eu? Minha irmã já foi!”*. João me pergunta se está certo e eu digo que não. Elma insiste: *“Tia, se ele errar, deixa eu corrigir? Tia, depois deixa eu?”*. Eu respondo: *“Se o João não acertar a próxima, a Elma vem”*. João erra e Elma reclama que eu o estou ajudando. Ela me diz: *“Tia, você tá ensinando! Você disse que se ele errasse era eu!”*. Explico que precisamos ajudá-lo. Não entendo a forma de calcular de João e falo que não sei fazer a conta daquele jeito. Elma diz: *“Eu sei! Deixa eu!”*. O cálculo deveria ser dezessete menos oito. Elma conta nos dedos e diz: *“Nove”*. Faço a conta e digo: *“Isso mesmo! Está certo”*. Elma sorri e comemora chacoalhando os braços. Ao longo da aula,

responde as questões de interpretação primeiro que os outros. Elma vai se mostrando uma menina curiosa, interessada, esforçada, que reconhece os próprios limites, mas está disposta a superá-los.

Os últimos encontros, outros instantâneos: menina interessada, determinada e participativa...

Nos últimos encontros, observo que Elma não muda o modo de se vestir, mas em alguns dias vem para a aula com os cabelos presos por diversos elásticos coloridos ou por pequenas presilhas. Parece estar mais confiante.

Na quinta aula, antes de terminar a oficina, ela comenta que está triste porque a novela “Cobras e lagartos”, que estávamos analisando, ia acabar. Realiza perfeitamente a tarefa do momento: dar exemplos de enquadramentos⁶¹. É a primeira do grupo a responder, e o faz corretamente.

No dia anterior à gravação do vídeo, Elma me pede para entrevistar a educadora, que estava desenvolvendo uma atividade de modelagem. Marcelo faz as imagens. Elma erra várias vezes. As crianças (que participavam da atividade na hora da gravação) repetem o texto para ela, e mesmo dando sinais de constrangimento, ela não desiste e consegue gravar.

No dia de gravação efetiva, Elma fica responsável por gravar o encerramento, dando informações sobre o horário de atendimento da instituição. Esmeralda fica próxima a ela. Escolho um lugar que identifica o que queríamos mostrar e, para isso, Elma fica ao sol. Marcelo faz as imagens. Ela tem muita dificuldade em decorar e depois falar o texto. Após mais de dez tentativas, sugiro que mude de lugar e vá para a sombra. Tenta mais algumas vezes e acaba pedindo para Marcelo parar a gravação e

⁶¹ Enquadramento é o termo usado para definir como a imagem é apresentada na tela. Para Rey (2001), um roteiro, seja ele de televisão ou vídeo, é dividido em cenas, as cenas em tomadas ou *takes*, e os *takes* em planos ou *shots*. O *close* é um exemplo de plano: um detalhe da imagem, como um rosto que toma toda a tela.

deixá-la sozinha comigo e com Esmeralda. Ele reclama um pouco, mas aceita o pedido. Tento reduzir o texto para ficar mais fácil, mas Elma não consegue prosseguir. A cada erro, sorri, passa a mão pelo rosto e esfrega os dedos nos olhos, sinais usuais de quando está nervosa. Esmeralda tenta acalmá-la e senta-se ao lado dela, repetindo o texto. Como estava cansativo para todos, sugiro pararmos para descansar um pouco e ganhar tempo para pensar em uma alternativa para a situação.

Elma concorda, mas muda a expressão. Fica bem séria, com o olhar preocupado. Sua reação me motiva a propor um novo texto, na horta, seu lugar predileto. Já tinha sido decidido pelas crianças que o vídeo mostraria a horta. Entretanto, a pessoa responsável estava afastada por doença e não poderia dar entrevista. Quando faço a proposta, Elma, com um grande sorriso, aceita instantaneamente.

Ela vai para o local acompanhada por Marcelo e Esmeralda. Eles pedem para aparecer na cena e eu pergunto a Elma se ela concorda. Ela aceita e, então, sugiro que eles façam de conta que estão trabalhando.

Elma grava algumas vezes até conseguir falar a frase: “Também temos uma horta no [nome do lugar]. É a tia Zezé quem cuida, mas ela está de licença”. Me chama e diz: *“Tia, eu queria falar um negócio. Peraí!* [Faz sinal com a mão, para que a gravação não se inicie]. *A tia do [nome do lugar] faz... quem gosta de ir no [nome do lugar]... quem gosta de vim na horta ajudá, como é que chama? A tirar os mato... Pode falar?”*.

Depois de assistir às imagens em casa, percebo que a passagem de Elma ficou muito escura e que parte da passagem de Marcelo teve problemas de áudio. Decido voltar outro dia para refazer e pergunto, por telefone, se eles concordam. Todos dizem sim. Elma regrava o texto na horta: “Também temos uma horta no [nome do lugar]. É a tia Zezé quem cuida, mas ela está de licença”.

Na primeira tentativa, Elma não consegue dizer “de licença”. Na segunda, ela pára de falar depois de citar o nome do lugar e, com um sorriso nervoso, passa a mão pelo rosto. Sugiro que troque “licença” por “afastada”. Na terceira vez, ela pronuncia a frase inteira e ainda completa: “*É... A tia deixa nós... quem gosta de vim na horta, ela deixa é... tirá os lixo. Quando tá crescendo os alface, ela deixa nós leva pra casa. Só!*”. Elogio sua atuação e seu texto e ela sorri. Pergunto se quer gravar mais uma vez, como garantia, explicando que em televisão sempre gravamos mais de uma opção boa, mas ela não aceita. Nesse dia, seguimos gravando o restante do vídeo e Elma pede para gravar algumas imagens, como não havia pedido até então.

No dia do encerramento, Elma convida uma amiga do abrigo para assistir à exibição do vídeo. Além dessa amiga, também estão presentes a mãe, o padrasto, um amigo de Marcelo, também do abrigo, e minha irmã, que foi a pedido do grupo.

Começo dizendo que aquele é o dia do encerramento. Elma finge que está chorando e cobre o rosto com o agasalho, mas depois sorri. Digo que estou triste e que vou ficar com saudade.

A primeira vez que Elma percebe sua participação no vídeo, quando entrevista uma educadora, olha para mim e pergunta, em gestos, se a mão que está aparecendo é a dela. Eu confirmo e ela sorri, repetindo o movimento de vai-e-vem, como o microfone que aparece na tela. Beija e abraça o próprio punho. Comemora chacoalhando os braços e sorrindo. Quando aparece falando sobre a horta, volta a colocar as mãos no rosto, sorri empolgada, mas cobre a face com as mangas do agasalho.

Todos aplaudem o trabalho. Elma se mostra empolgada. Eu entrego os DVDs que havia comprado de presente e nos despedimos, dizendo que a festa está preparada lá fora. Elma, assim como todos do grupo, vem até mim, me abraça e me dá um beijo.

5. DISCUSSÃO

Com base na perspectiva da Rede de Significações proposta por Rossetti-Ferreira (*et. al.*, 2004, p. 25) compreendemos que as relações que as pessoas estabelecem umas com as outras são de extrema importância para a constituição e o desenvolvimento pessoal:

“Múltiplos papéis/contra-papéis e posicionamentos são possíveis de serem apreendidos e transformados por cada pessoa, ao longo de seu desenvolvimento, a partir das múltiplas e complexas experiências pessoais, em contextos variados, ou seja, dentro de processos sociais situados, nos quais diversos recursos sógnicos se encontram disponíveis. No aqui-agora das situações, a emergência de papéis/posições dá-se por meio de processos dialéticos de fusão e diferenciação, na dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas com percepções do momento presente, interligados às necessidades, às perspectivas futuras e ao contexto nos quais se encontram inseridos”.

Esse diálogo permite a negociação e a diferenciação de papéis e é defendido também por Justo (1997, p.71) quando aborda sua importância na construção da identidade em crianças institucionalizadas: “... A identidade pessoal é criada a partir das diferenciações progressivas entre “Eu” e o “não Eu”, centradas nas experiências com o próprio corpo, com os objetos do mundo físico e com as pessoas constitutivas do círculo de relações psicossociais do sujeito”. Essas interações também são apontadas por Montes (2006), que observou que a visão do amigo em crianças abrigadas é importante na formação de sua auto-imagem.

Assim, é interessante observar que, de modo geral, todos os entrevistados ouvidos antes da realização da oficina de TV fizeram um retrato de Elma muito parecido com o que traz a literatura sobre crianças institucionalizadas, e nesse sentido reforçaram o estigma institucional: auto-imagem mais negativa, desempenho escolar comprometido e auto-estima baixa (ALEXANDRE, VIEIRA, 2004; DELL’AGLIO, HUTZ, 2004).

Predominaram, nos depoimentos, aspectos negativos como dificuldade em realizar tarefas, dependência da irmã, desânimo, timidez e desleixo com a aparência. Algumas descrições – da mãe, do técnico e da educadora do abrigo - foram muito semelhantes, apontando a falta de interesse da menina com a própria aparência. O técnico, a professora e o professor também a descreveram como tímida, medrosa, retraída, calada e com sentimento de inferioridade.

A educadora do abrigo e o professor de educação física observaram que Elma era desmotivada ao realizar as tarefas e tinha dificuldade com os deveres escolares. Ninguém afirmou que Elma era uma criança feliz, e apenas a educadora justificou que era infeliz em razão de sua separação da mãe.

Entretanto, durante a realização da oficina foi possível observar que, apesar de perceptíveis semelhanças com a descrição feita pelos entrevistados, desde o início Elma pareceu dar sinais de que não estava confortável nessa posição. A menina reservada, quieta, com tom de voz baixo, sempre muito próxima da irmã, também demonstrou que conhecia suas limitações, mas que se incomodava com elas. Por exemplo, sugeriu ter ficado envergonhada por não dominar a leitura e a escrita quando respondeu em voz baixa que preferia que a educadora escrevesse para ela copiar.

Diferentemente do que foi relatado pela professora, logo no terceiro encontro, quando ajudada, foi capaz de contar uma história com começo, meio e fim. No princípio, usou o *rap* para se comunicar. Como se a música de alguma maneira facilitasse a tarefa. Seu pedido para copiar a história que cantou, e dessa forma, realizar as atividades como os seus colegas estavam fazendo, foi interpretado como uma tentativa de superar seus limites.

Ao longo dos encontros, também foi observado pela educadora que ela foi se posicionando de forma diferente com a irmã. Passou a reclamar quando Esmeralda tentava usar seus materiais, fato que não ocorria no início, assim como a se sentar longe dela, sugerindo estar mais segura.

Pediu insistentemente para ir à lousa fazer um cálculo matemático, gesto interpretado como sinal de que estava confiante, contradizendo o que a professora havia informado sobre a menina não gostar de matemática. A exposição na frente dos colegas tanto os da oficina quanto os de fora, e o fato de chamar a atenção da educadora quando esta não atendeu seu pedido para resolver a conta, assim como quando continuou a gravar a entrevista com a educadora mesmo depois de errar e ouvir seu texto sendo falado integralmente pelas outras crianças, sugeriu sinais de que ela estava mais segura de si.

Já ao final, quando passou a enfeitar os cabelos, tal cuidado foi interpretada como aumento de interesse pela própria aparência. Também foi capaz de explicar espontaneamente ao telespectador sobre os procedimentos de cultivo da horta, além de citar a possibilidade de os ajudantes poderem desfrutarem dos produtos cultivados. E quando se reconheceu nas imagens do vídeo que ajudou a realizar, pareceu orgulhosa de si.

A imagem de Elma ao final da oficina sugere uma criança mais segura, confiante e interessada pela própria aparência, mas que também tinha habilidades (como fazer cálculos matemáticos e contar histórias com começo meio e fim) que não estavam sendo reconhecidas.

Algumas dessas mudanças observadas pela educadora também o foram no retrato dos entrevistados. Elma passou a ser vista especialmente pela educadora e

pelo técnico do abrigo como uma menina mais confiante, que apresentou melhora na auto-estima, mais cuidadosa com seus pertences pessoais e mais independente da irmã. Contrapondo seu depoimento inicial, o professor de educação física retratou-a como uma menina que prefere brincar com crianças do mesmo sexo e mais afetiva. A comparação das informações fornecidas pela mãe antes e depois da oficina sugere que Elma passou a revidar as agressões da irmã, reação que não acontecia anteriormente.

A professora, o professor de educação física e a mãe de Elma não relacionaram a mudança na percepção deles sobre Elma com a participação dela na oficina. Particularmente, o professor relacionou a afetividade e a proximidade de Elma com ele à relação natural que ocorre entre professor e aluno e que se desenvolve ao longo do ano e não percebeu que havia mudado seu relato sobre a preferência por brincar com meninos.

A educadora e o técnico do abrigo responsável pelo caso de Elma fizeram referência explícita a algumas mudanças posteriores à participação no projeto, como valorização de si mesma e confiança pessoal.

Nesse panorama, que inclui a diferença no comportamento de Elma com a educadora e as alterações no retrato que fizeram dela, é preciso considerar que possivelmente todas essas pessoas também tenham mudado suas posturas com Elma nesse período. O que nos leva a sugerir que a rede de significações no entorno de Elma foi se reconfigurando. E que ela parece ter passado a assumir um papel diferente do que vinha assumindo até antes de participar da oficina.

Algumas mudanças relatadas pelos entrevistados podem ter sido decorrentes apenas do próprio convite para falar sobre ela, fazendo-os refletir sobre as informações que possuíam: o fato de saberem que a menina estava participando de uma pesquisa

pode ter contribuído para essa (re) configuração. Por exemplo, a professora, apesar de não reconhecer ganhos, demonstrou ter de alguma forma se interessado por Elma, como quando relata que conversou sobre a vivência no abrigo ou sobre sua relação com a mãe. Essa professora, quando foi ouvida pela segunda vez, identificou os gostos, as dificuldades e as qualidades, relatando, inclusive recorrendo à boa vontade e disposição da menina em ajudá-la. Quando percebeu o prazer de Elma em comandar os colegas, passou a estimular essa condição da aluna.

Ao mesmo tempo, na oficina de TV ela não era lembrada a todo instante de que não sabia ler nem escrever. Ao contrário, foi-lhe indicado que poderia se comunicar com a câmera como seus colegas, numa relação de igualdade.

A interação da educadora com Elma e com o grupo durante todo o projeto foi importante para que ela valorizasse e utilizasse os recursos que já possuía, mas que até então, não estava utilizando. Ajudá-la a expressar suas idéias, estimular a elaboração de histórias, mediar sua interação com os colegas afim de não deixá-los inferiorizá-la, sugerir uma outra participação no vídeo diferente da que não estava dando certo, foram posturas ou papéis assumidos que podem ter contribuído para essa (re) configuração de Elma.

De maneira mais sistemática, a interação da educadora com Elma foi norteada da seguinte forma:

- 1) A educadora se apresentou como jornalista, professora e pesquisadora e informou que estava ali para ensinar e aprender, ressaltando que as interações seriam dialógicas
- 2) A educadora optou por iniciar as atividades com a câmera depois de estabelecer um vínculo de confiança com as crianças, ressaltando a

fragilidade do equipamento, a necessidade para a realização do projeto e também a importância do respeito e da cooperação entre os integrantes do grupo

- 3) Ao ser apresentada como incapaz, ou como diferente do grupo, a educadora a tranquilizou afirmando que o projeto utilizaria outras formas de comunicação que não a leitura e a escrita, mostrando a câmera como uma das possibilidades de expressão
- 4) A educadora agiu como mediadora nas situações em que os colegas de Elma tentaram inferiorizá-la, estabelecendo um contraponto ao sugerir que todos têm limitações
- 5) Quando Elma se aproximou da educadora para falar sobre sua vida no abrigo, ou sobre sua interação com a mãe, o pai e com familiares distantes, o papel assumido pela educadora foi de ouvinte interessada, sem a pretensão de discuti-los, apenas conduzindo a conversa de forma respeitosa
- 6) Quando Elma, ao tentar gravar sua participação no vídeo, começou a ficar nervosa pela sequência de erros, a educadora percebeu sua dificuldade e decepção, e compreendendo a importância para ela de aparecer nas imagens como seus colegas, deu oportunidade para que fosse improvisada uma nova passagem

Esses pontos atendem à necessidade de um cuidado do educador ao conduzir diferentes situações que possam surgir no decorrer de um projeto desta natureza. Esse cuidado foi possibilitado em muito pela participação da

educadora em um grupo de estudos sobre abrigo e adoção (GIAA), permitindo-a reconhecer a necessidade de Elma

Levando-se em conta a mídia em questão, fica também a sugestão de alguns pontos passíveis de aprimoramento: ao se trabalhar a oficina para esse público que ainda não domina a leitura e a escrita, ou com dificuldades de aprendizagem, é importante a realização da oficina em grupos reduzidos (nesse caso foram cinco crianças, talvez com três, o trabalho poderia ter sido mais eficiente), ou com o auxílio de monitores que poderiam ser capacitados para isso.

O gravador de áudio, também pela facilidade de manuseio, foi utilizado para desenvolver algumas atividades em que se propunha a continuação de uma história, mas poderia ter sido mais explorado. Talvez o uso do vídeo possa ser separado em duas etapas, como quando são apresentadas as palavras linguagem audiovisual: na primeira, poderiam ser desenvolvidas as atividades com áudio e depois as com áudio e imagem.

A apresentação da câmera de vídeo a Elma como uma ferramenta de comunicação, levou a percepção de que esta pode se constituir uma alternativa para os que ainda não dominam a leitura e a escrita, inclusive crianças em idade pré-escolar. E por essa perspectiva, o gravador pode ser melhor explorado.

Essas considerações nos levaram a pensar no uso do vídeo como foi proposto na oficina de TV como um dispositivo de educação/comunicação e desenvolvimento humano, algo que potencializa a experiência de vida das crianças e que quebra a relação mítica com o objeto TV, “agudizando” a percepção do sujeito consigo mesmo.

Pudemos observar que a câmera de vídeo pode se tornar uma valiosa forma de expressão e comunicação também, ou especialmente, para aqueles que ainda não dominam a leitura e a escrita. Seu uso possibilita exercitar a visão sobre o mundo e

sobre si mesmo: ver os outros, ser visto e ver a si mesmo, falar para os outros, ser ouvido e ouvir-se, mostrar suas idéias ao mundo e mostrar-se para o mundo. Carrieri (2007) já havia apontado ganhos resultantes desse uso como a socialização e a identificação pessoal, mas acreditamos numa prática que resgata potencialidades já existentes nos participantes.

Ao aprender a se comunicar com o equipamento, interagir de forma democrática e dialética com o grupo, num ambiente caracterizado como um ecossistema educacional, como propõe Soares (2002), é possível trazer à tona qualidades, habilidades e recursos pessoais que já existiam, mas tinham pouca possibilidade de expressão para os participantes.

Silva Filho (2004) indicou experiências de ONGs que desenvolvem projetos educacionais, e baseado em depoimentos de funcionários, educadores e adolescentes que integram esses programas durante visita a essas entidades, ouviu relatos que sugerem que a participação desenvolve habilidades e capacidades comunicacionais nos participantes. O trabalho de Silva Filho não tinha como objetivo sistematizar o desenvolvimento dessas habilidades.

Acreditamos que a educação para a mídia, nesse caso, deve ser proposta como uma nova alfabetização, como Citelli (2003, p.94) propõe uma alfabetização que leve em conta “a diversidade de mecanismos de produção informativa - o cruzamento de linguagens - e que abranja a ampliação das referências sócio-culturais, antes basicamente verbais, e agora se compõem de modo sinérgico com os elementos icônicos, musicais, proxêmicos”.

Rossetti-Ferreira (2005, p.p. 6-7) acredita que a melhor maneira para ensinar as muitas linguagens da mídia é envolver crianças, adolescentes e jovens na produção e na

elaboração: “Quem edita um vídeo assume para sempre uma posição mais ativa e crítica diante da televisão. O apresentador de televisão Abelardo Barbosa (1916-1988), o Chacrinha, já bradava nos anos 1970: “Quem não se comunica se estrumbica”.

Buckingham (2002, p. 258) chama a atenção para a investigação da aplicabilidade desse tipo de projeto para públicos de diferentes faixas etárias: “precisamos saber muito mais sobre a forma como este recurso se desenvolve com a idade”.

Finalmente, podemos considerar que Elma parece ter respondido às diferenças de posicionamento atribuídas a ela, como proposto por Rossetti-Ferreira *et al.* (2004).

Os depoimentos dos entrevistados indicam que eles fizeram uma contraposição de aspectos considerados socialmente negativos com os positivos de Elma. Mas as possibilidades não se esgotam aí, com certeza. Nesse sentido, destaca-se o reconhecimento da importância de algumas figuras, como a professora. Apesar de reconhecer um pequeno avanço quanto à aprendizagem por parte de Elma, ela desqualificou essas conquistas. Praticamente manteve a postura que colocou Elma em uma posição inferior, afirmando que a menina não tem mais condições para aprender mais e lamentando o fato de ter avançado de série. E pesquisas com crianças abrigadas têm apontado que na ausência dos pais, a figura do professor é o mais importante vínculo afetivo da criança, superando a figura do educador ou cuidador do abrigo (Montes, 2006, p. 37).

Estudos que consideraram a experiência do abrigamento risco muitas vezes não a avaliam na sua totalidade, desconsiderando a qualidade do atendimento que essas crianças recebem a organização física do local, o tipo de interações que é estabelecido nesse novo contexto e que podem ser diferenciais nessa vivência. Dependendo da forma

como for compreendida, a literatura sobre crianças abrigadas pode favorecer essa imagem negativa. Para Montes (2006, p.62) a criança que vive em abrigo é socialmente invisível e não tem imagem própria. Na família é filha de alguém, moradora em um bairro residencial, amiga de um vizinho próximo. “Em um abrigo, a criança perde esses papéis sociais. Por exemplo, na casa ela é filha; na escola ela é aluna. E no abrigo, o que ela é?”. Talvez seja possível uma resposta adequada se os abrigos puderem oferecer um tipo de atendimento que se privilegie a identidade, a individualidade, as potencialidades, a preservação dos vínculos afetivos com os familiares e o estabelecimento de novos vínculos seguros com as pessoas com quem vão conviver, como prevê o ECA.

No mesmo sentido apontam as colocações de Grusec e Lytton (1988, *apud* DELL’AGLIO e HUTZ, 2004) que, apesar de apontarem os riscos da institucionalização, sugerem que a oportunidade de desenvolver relações seguras após a separação da mãe, a idade, a duração da institucionalização, o sexo e o temperamento da criança podem modificar ou mesmo impedir a ocorrência de fatores negativos.

Por fim, parece-nos apropriado que no planejamento e implantação de projetos que possam contribuir para valorizar recursos pessoais nessas crianças e adolescentes, o uso da câmera de vídeo para a educação para a mídia pode ser incluído como um dispositivo de educação/desenvolvimento humano especialmente para crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi investigar as possibilidades de ganhos que a participação em uma oficina de Tv, um projeto educacional, pode proporcionar para crianças abrigadas através do estudo de caso de Elma. Com base no referencial teórico-metodológico da Rede de Significações, foram percebidas mudanças, em sentido positivo, no retrato da menina feito pelas pessoas consideradas significativas no seu círculo de convivência, e que essas diferenças possivelmente foram motivadas pela combinação da maneira com que dialogicamente se estabeleceram as interações dela com essas pessoas, com quem conviveu no período do projeto (incluindo-se a educadora), aos papéis atribuídos a ela e à forma como ela os assumiu.

Como já mencionado, foram colhidas informações sobre três crianças abrigadas que participaram da oficina, mas diante do volume levantado, tornou-se inviável a análise dos três. No entanto, é importante apontar que a análise das outras duas crianças chegou a ser iniciada, e o que foi identificado permitiria considerações no mesmo sentido das feitas em relação à Elma.

Considero que o desenvolvimento do projeto permitiu visualizar o uso da câmera de vídeo para a educação para a mídia como um dispositivo de educação e desenvolvimento capaz de potencializar a experiência de vida das crianças ao quebrar a relação mítica com o objeto TV e auxiliar a percepção de recursos próprios, especialmente para crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.

Trabalhar com o público infantil, sobretudo o que vive em abrigos é tarefa delicada, porém fundamental. Essas crianças e adolescentes já são normalmente estigmatizados pela sociedade de maneira geral e necessitam de espaço para poder

mostrar suas capacidades e habilidades. Mudar a visão do risco para da potencialidade, como propõe Rizzini é urgente e necessário e requer mudança de paradigma.

A opção por ter implantado a oficina de TV fora do abrigo se deu porque não consideramos interessante que o projeto fosse desenvolvido em um ambiente familiar, como o ECA recomenda que seja uma instituição de acolhimento e proteção. Parcerias entre setor público e privado poderiam viabilizar projetos desta natureza em locais alternativos, como o que foi utilizado nesta pesquisa.

Espero que este estudo possa ser desencadeador de novas pesquisas, de reflexões, de discussões, e que possibilite um “olhar” em outro ângulo também pelos professores e profissionais de abrigo, acerca da importância das interações para o desenvolvimento humano. Essa leitura constituiu a resposta a minha busca pelos conhecimentos da Psicologia, uma área que aponta ter muitas contribuições para as práticas educacionais. Se a aproximação entre educação e comunicação vem promovendo benefícios, sobretudo para crianças e adolescentes, porque não convidar a Psicologia para esse diálogo?

7. REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, D.T.; VIEIRA, M.L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, vol. 9, n. 2, pp. 207-217, maio/ago. 2004.

ASSOCIAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO *et alii*. **Relatório de Pesquisa. Por uma política de abrigos em defesa de direitos das crianças e adolescentes na cidade de São Paulo: motivos de demanda e qualidade de oferta de serviços de atenção à criança e adolescente sob medida de proteção “abrigo”**. São Paulo: AASPTJ-SP; FUNDAÇÃO ORSA; NCA-PUC-SP; SAS, 2004.

AUÇUBA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.aucuba.org.br/> . Acesso em: 05/06/2008.

AZEVEDO, M.V.R. **Telejornalismo e educação para a cidadania: uma experiência de Educomunicação**. Tese de Doutorado em Ciência da Comunicação. São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), 2003.

BAPTISTA, Myrian Veras (coord.). **Crianças e adolescentes em situação de risco na cidade de São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Pólis / PUC-SP, 2002.

BAZON, M.R. **Psicoeducação. Teoria e prática para a intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial**. Ribeirão Preto, SP: Holos, 2002.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M.; DIAS DA SILVA, M.G.F. Análise qualitativa de dados de entrevista. **Paidéia**, 2:61-9, 1992.

BOWLBY, J. **Separação**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BUCKINGHAM, D. A posição da produção, a educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens do Reino Unido. *In*: FEILITZEN, Cecília; CARLSSON, Ulla (orgs.). **A criança e a mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

_____. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

CALDANA, R.H.L. **Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições**. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos, SP: Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 1998.

_____. **Família: mulher e filhos. Três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988)**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Carlos, SP: Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 1991.

CARRIERI, A. **Ateliê de vídeo e cultura juvenil: um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos de segmentos populares através das tecnologias do vídeo digital**. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Educação. São Paulo: Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2007.

CIPÓ COMUNICAÇÃO INTERATIVA. **Quem somos**. Disponível em: http://www.cipo.org.br/ident_quemsomos.php . Acesso em: 05/06/2008.

CITELLI, A.O. A dança da linguagem: entre a comunicação e a educação. *In*: MATOS, Cauê (org.). **Ciência e arte: imaginário e descoberta**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

_____. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. DECRETO N° 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm>. Acesso em: 15/05/2008.

COSTA, M.C.C. Educomunicador é preciso! *In*: SOARES, I.O. **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Ed. Salesiana, 2001.

COSTA, N.R.A. **Construção de sentidos relacionados à maternidade e à paternidade em uma família adotiva**. Tese de Doutorado em Ciências. Ribeirão Preto, SP: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2005.

DELL'AGLIO, D.D.; HUTZ, C.S. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, vol. 17, n. 3, pp. 351-357, 2004.

DESSEN, M.A.C.; BORGES, L.M. Estratégias de observação do comportamento em psicologia do desenvolvimento. *In*: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M. (orgs.).

Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FUNDAÇÃO CASA GRANDE. **TV Casa Grande.** Disponível em: <http://www.fundacaocasagrande.org.br/tv.php>. Acesso em 05/06/08.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMEZ, G.O. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. **Comunicação e Educação.** São Paulo, [10]: 24 a 32, pp. 57-68, set./dez. 1997.

GUIRADO, M. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono.** São Paulo: Summus, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Levantamento Nacional por amostra de domicílios, 2007.** Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: 17/05/2002.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviço de Ação continuada.** Relatório de Pesquisa número 01. Brasília, outubro de 2003. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 02/04/2008.

LOPES, L.G. **Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: Estudo de caso do programa “Cala-Boca Já Morreu!”.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **CALA-BOCA JÁ MORREU! Uma proposta alternativa de educação pelos meios de comunicação.** Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/>. Acesso em: 05/10/2004.

LÜDKE, M.; MARLI, E.A.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARMELSZTEJN, R. **Psicoterapia para crianças e adolescentes abrigados: construindo uma forma de atuação**. 2006. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

MARTINEZ, A.L.M. **Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar sobre os sentidos construídos**. Dissertação de Mestrado em Ciências. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2006.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: o significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**, Jan./Apr. 2004, vol. 9, n. 1, pp. 177-187.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. *In*: MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MONTES, D.C. **O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar**. 2006. Dissertação de Mestrado em Enfermagem Pediátrica. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

MULTIRIO. **Nossos programas**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/>
Acesso em: 5/06/08.

NAGAMINI, E. Televisão publicidade e escola. *In*: CITELLI, A. O. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Rivoltella defende Educomunicação em Congresso de Faculdades de**

Comunicação em Roma. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/novidades/>. Acesso em 05/06/2008.

_____. **O Projeto Educom.TV: formação *on line* de professores numa perspectiva educ comunicativa.** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em 03/12/04.

OLIVEIRA, R.C.S. **Quero voltar para casa: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigo.** São Paulo: AASPTJ/SP, 2007.

PASIAN, S.R.; JACQUEMIN, A. O auto-retrato em crianças institucionalizadas. **Paidéia**, pp. 50-60, dez./1999.

PATTERNOSTRO, V.I. **O texto na TV: manual de telejornalismo.** Rio de Janeiro: Campos, 1999.

REY, M. **O roteirista profissional – TV e cinema.** São Paulo: Ática, 2001.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. **Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula; Instituto Promundo, 2000.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. O apego e as reações da criança à separação da mãe. **Cadernos de pesquisa**, 1984.

_____; AMORIN, K.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; CHAGURI, A. C. ; SERRANO, S. A. ; MIKE S. H. **Que casa é essa? O abrigo enquanto um acolhimento de qualidade criança e o adolescente.** 21'. 2007. (DVD-VIDEO).

ROSSETTI-FERREIRA, F. **Mídia e Escola – perspectivas para políticas públicas**. São Paulo; Edições Jogo de Amarelinha, 2005.

SILVA, E.R.A.; GUERSI, S.; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviço de Ação continuada**. Relatório de Pesquisa número 01. Brasília, outubro de 2003. Acesso em: 02/04/2008. Disponível em: www.ipea.gov.br

VÍDEO-ESCOLA EM SOROCABA. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/video-escola/um.htm> Acesso em: 12/04/2006.

SILVA FILHO, G.Z. **Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil**. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), 2004.

SOARES, I.O. **Comunicação e criatividade na escola: análise crítica da comunicação mediante a produção: criatividade na literatura infantil, produzindo a TV a partir da TV, fazendo o jornal da classe**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1990.

_____. Educação para os meios nos Estados Unidos: 1970-2000. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, vol II, nº 1, p. 71-93, dez 2000.

_____. **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Ed. Salesiana, 2001a.

_____. **Proposta de educomunicação para a Família Salesiana**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001b.

_____. Contra a violência: Experiências sensoriais envolvendo luz e visão. *In*: FEILITZEN, Cecília; CARLSSON, Ulla (orgs.). **A criança e a mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

_____. **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún**. Melo, J. M. (org) *et. al.* São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO; Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SOLON, L.A.G. **A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção**. Dissertação de Mestrado em Ciências. Ribeirão Preto, SP: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 3, 2005.

TUFTE, B. A educação para a mídia na Europa. *In*: FEILITZEN, Cecília; CARLSSON, Ulla (orgs). **A criança e a mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

VALSINER, J. Onde a realidade prevalece: uma síntese teórica para a ciência do desenvolvimento. *In*: ROSSETI-FERREIRA, M.C., AMORIN, K.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VARGAS, M.M. **Adoção tardia: da família sonhada à família possível**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WEBER, L.N.D.; KOSSOBUDZKI, L.H.M. **Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1996.

8. ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação

Pais / Professores / Educadores / Técnico responsável pelo caso (antes da realização da oficina)

* **História da criança** – Me fale um pouquinho da....

* **Descrição da criança:**

* Aparência física: Me descreve a ...Como ela é?

* Jeito de ser - É extrovertida? É introvertida, retraída? Tímida? Fala bastante? Conversa com todo mundo? Como é a postura dela? Anda de cabeça erguida? Ou de cabeça baixada? Fala alto ou baixinho? É uma criança feliz?

* Contato com outras crianças – Como ela interage com outras crianças? Como ela é quando está com outra criança? Sabe dividir brinquedos? Gosta de estar com os outros?

* Contato com adultos - Como ela interage com adultos? Ela gosta de ficar com pessoas mais velhas? Ou prefere ficar com crianças?

* Habilidades/facilidades: O que ela tem facilidade pra fazer? Desenhar, contar história... O que ela sabe fazer bem?

* Dificuldades – O que ela tem dificuldade pra fazer? Escrever? Ler? Fazer contas de matemática? Conversar com outras crianças? Dormir? Tomar banho sozinha? Se vestir sozinha?

* Coisas de que gosta – O que ela gosta de fazer? Pintar, desenhar, assistir tv...

* Atenção em sala de aula / Participação em sala de aula – Ela presta atenção na aula? Consegue ficar atenta? Participa das atividades propostas? Pede para participar das atividades propostas? Tem iniciativa?

* Desenvolvimento de tarefas - Como ela realiza as tarefas? Tem dificuldade ou faz com facilidade?

* Caligrafia – Como é a letra dela? Escreve como facilidade ou com dificuldade?

Após a realização da oficina:

Pais / Professores / Educadores / Técnico responsável pelo caso (depois da realização da oficina)

REPETE O DE CIMA E ACRESCENTA:

* Mudanças observadas no período/após a realização das oficinas

* Acontecimentos envolvendo a criança no período/após a realização das oficinas

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

Meu nome é Helenita Sommerhalder Miike, sou aluna da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP-Ribeirão Preto, e estou fazendo uma pesquisa sobre ensinar crianças abrigadas a fazer programas de vídeo.

Gostaria que o(a) senhor(a) autorizasse a participação de _____ nesta pesquisa. O(A) _____ participará de 20 aulas, com outras três crianças. Os encontros serão filmados e depois estudados, para procurar compreender se as crianças tiveram benefícios.

Além disso, antes e depois, conversaremos com professores, educadores e técnicos do abrigo, para conhecer melhor como o(a) é no dia-a-dia.

As dúvidas que o(a) senhor(a) tiver poderão ser esclarecidas durante o trabalho. Tudo o que for dito, gravado ou escrito sobre a criança não será divulgado com o nome dela ou de qualquer outra pessoa. Essas informações serão utilizadas somente para a divulgação da pesquisa, assegurando a não identificação das pessoas.

Reafirmo que o(a) senhor(a) é livre para autorizar ou não a participação da criança, e se o senhor(a) desistir em qualquer momento a criança não será prejudicada no atendimento recebido.

Assim, eu, _____, responsável legal por _____, acolhido(a) na Instituição _____ autorizo-a(o) a participar deste Estudo.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2006.

Responsável

Helenita Sommerhalder Miike
Pesquisadora
RG: _____
Contato: _____

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ENTREVISTADOS)

Meu nome é Helenita Sommerhalder Miike, sou aluna da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP-Ribeirão Preto, e estou realizando uma pesquisa sobre as possibilidades do que uma oficina de educomunicação pode oferecer às crianças que vivem em abrigos. Esta pesquisa deverá se constituir na minha Dissertação de Mestrado.

Para a realização desta pesquisa, será desenvolvida uma oficina através de 20 encontros, dos quais participarão quatro crianças; nesses encontros serão desenvolvidas atividades com o objetivo de ensinar essas crianças a produzir programas em vídeo e assim, deixá-las mais críticas e participativas em relação aos meios de comunicação. Os encontros serão filmados e depois analisados, procurando-se compreender se e como as crianças beneficiaram-se.

Está prevista ainda, antes e depois da oficina, a realização de entrevistas com professores, educadores e técnicos do abrigo, com quem a criança tem contato, para conhecê-la melhor no que diz respeito a situações de vida cotidiana. Estas entrevistas serão gravadas e transcritas integralmente. Em função de seu contato com a(s) criança(s) que participarão da oficina, solicito sua colaboração, participando da pesquisa como entrevistado.

As dúvidas que surgirem poderão ser esclarecidas no decorrer do trabalho, que será realizado seguindo as normas éticas estipuladas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde sobre Pesquisas com Seres Humanos, e com a garantia total de sigilo. As informações serão utilizadas somente para fins do estudo proposto, ficando a pesquisadora autorizada a publicar o resultado, e a apresentar em eventos científicos, assegurando a não identificação das pessoas envolvidas no processo.

Reafirmo que sua participação é totalmente voluntária, e pode ser interrompida a qualquer momento.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2006.

Responsável

Helenita Sommerhalder Miike
Pesquisadora
RG:
Contato: _____

ANEXO 4

DESCRIÇÃO DA OFICINA

INÍCIO 18/09/06	PARTICIPANTES	TAREFA	PROCEDIMENTO
ENCONTRO 1	Elma Esmeralda e Marcelo	<ul style="list-style-type: none"> - proposta oficina - discussão sobre regra - apresentação dos integrantes - introdução da linguagem audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> - bate-papo sobre história da televisão - atividade sobre regras - perguntas sobre como a TV está presente na vida de cada um.
ENCONTRO 2	Elma, Esmeralda e Marcelo	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação dos termos: linguagem audiovisual, idéia, roteiro e enquadramento 	<ul style="list-style-type: none"> - conversa sobre a familiaridade com os termos apresentados no dia-a-dia dos participantes - observação de formas, cores, sons e objetos presentes no local; - passeio pelo espaço externo da sala de atividades.
ENCONTRO 3	Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação dos elementos que compõem uma história: Começo >> Meio >> Fim. 	<ul style="list-style-type: none"> - exibição de um desenho animado de curta duração e - atividade para elaborar esses elementos; escrever uma história a partir do desenho exibido.
ENCONTRO 4	Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação dos elementos de composição de um roteiro: lugar, personagens, conflito e resolução do conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> - exibição e discussão de um desenho escolhido pelo grupo.
ENCONTRO 5	Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica	<ul style="list-style-type: none"> - composição de enredo 	<ul style="list-style-type: none"> - conversa sobre as emoções que os filmes, ou desenhos despertam nas pessoas, - registro no quadro da sala do que os participantes vão dizendo; - atividade de procurar o significado da palavra "emoção" no dicionário.
ENCONTRO 6	Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação dos equipamentos: câmera de vídeo, bateria, fita, microfone e tripé e - apresentação das regras para uso dos equipamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - atividade de interpretação do filme escolhido, com a câmera, - distribuição para cada integrante de uma cópia das regras para o bom uso e funcionamento dos equipamentos, que também é fixada na parede. - exibição das imagens produzidas pelos participantes.

<p>ENCONTRO</p> <p>7</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica</p>	<p>- composição de personagens</p>	<p>- conversa sobre o perfil dos personagens principais da história exibida anteriormente e desenho dos sentimentos</p>
<p>ENCONTRO</p> <p>8</p>	<p>Marcelo, João e Jéssica</p>	<p>- continuar a história, - se familiarizar com a própria voz gravada e com a voz do outro</p>	<p>- todos recebem um pedaço de papel com parte de uma história e usando um gravador, gravam a sequência dessa história, em seguida ouvem o que criaram.</p>
<p>ENCONTRO</p> <p>9</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica</p>	<p>- composição de personagem, - treino do uso dos equipamentos, - contato com a própria imagem gravada, - discussão sobre a imagem das pessoas, do que é belo e feio, quem aparece como mocinho e como bandido na TV e no cinema.</p>	<p>- cada participante faz um desenho de pessoas bonitas e feias e depois interpreta o personagem que criou usando a câmera.</p>
<p>ENCONTRO</p> <p>10</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica</p>	<p>- discussão sobre a imagem das pessoas, do que é belo e feio, quem aparece como mocinho e como bandido na TV e no cinema.</p>	<p>- exibição do filme Shreck, - atividade de recortar e colar figuras de revistas – homens, mulheres e crianças – bonitas e feias para cada um e - discussão sobre a imagem das pessoas divulgadas pela TV e pelo cinema: belo e feio, mocinho e bandido. Interpretação com o colega sobre as figuras escolhidas e - interpretação de pessoas bonitas e feias escolhidas no encontro anterior.</p>
<p>ENCONTRO</p> <p>11</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica</p>	<p>- discussão sobre a imagem das pessoas, do que é belo e feio, quem aparece como mocinho e como bandido na TV e no cinema.</p>	<p>- ouvimos uma música que causa uma sensação boa e uma ruim, com a câmera de vídeo, cada um escolhe 5 coisas bonitas e agradáveis e 5 feias e que causam uma sensação ruim para gravar, - assistimos aos resultados e comentamos juntos sobre o que achamos.</p>

<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">12</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica</p>	<p>- introdução sobre a presença e o uso das cores nos meios e comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bate-papo sobre a importância das cores em nossa vida, - apresentação de uma breve biografia da vida do pintor Pablo Picasso, resgatando a importância da cor no seu trabalho e destacando as chamadas fase azul e a fase rosa e - desenho livre para expressar um sentimento usando uma cor para representá-lo.
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">13</p>	<p>Elma, Esmeralda, João e Jéssica</p>	<p>- introdução sobre a presença e o uso das cores nos meios de comunicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bate-papo sobre a importância das cores em nossa vida, - apresentação de uma breve biografia da vida do pintor Pablo Picasso, resgatando a importância da cor no seu trabalho e destacando as chamadas fase azul e a fase rosa e - desenho livre para expressar um sentimento usando uma cor para representá-lo.
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">14</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo e João</p>	<p>- análise do uso das cores relacionadas às emoções.</p>	<p>- exibição do desenho Tarzan</p>
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">15</p>	<p>Elma, Esmeralda, João e Jéssica</p>	<p>- apresentação das técnicas de enquadramento: PG, PM, PA, PAN, CLOSE, seguindo o pensamento de “diferentes olhares” – o olhar crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exercícios práticos: PG, PM, PA, PAN, CLOSE, - escolha pelo grupo de um programa, filme, novela, ou algo que assistam na TV e que tenham muito interesse para ser analisado no próximo encontro.
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">16</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo e Jéssica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre o conteúdo e as imagens exibidas durante o programa escolhido. A postura e a fala no vídeo dizem o que somos ou como somos? - discussão sobre entrevistas e apresentação, - reflexão sobre imagem: aparência, voz, segurança, credibilidade, fragilidade. - análise do programa escolhido e das propagandas exibidas durante os intervalos. - Investigar possibilidades de temas para o vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - assistimos ao programa que foi previamente e integralmente gravado e conversamos juntos sobre ele. - refletimos sobre como são as pessoas que aparecem nas propagandas, as cores, os sons, as músicas.

<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">17</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo, João e Jéssica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre o conteúdo e as imagens exibidas durante o programa escolhido. A postura e a fala no vídeo dizem o que somos ou como somos? - discussão sobre entrevistas e apresentação, - reflexão sobre imagem: aparência, voz, segurança, credibilidade, fragilidade. - análise do programa escolhido e das propagandas exibidas durante os intervalos. - Investigar possibilidades de temas para o vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - assistimos ao programa que foi previamente e integralmente gravado e conversamos juntos sobre ele. - refletimos sobre como são as pessoas que aparecem nas propagandas, as cores, os sons, as músicas.
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">18</p>	<p>Elma e Esmeralda</p>	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre o conteúdo e as imagens exibidas durante o programa escolhido. A postura e a fala no vídeo dizem o que somos ou como somos? - discussão sobre entrevistas e apresentação, - reflexão sobre imagem: aparência, voz, segurança, credibilidade, fragilidade. - análise do programa escolhido e das propagandas exibidas durante os intervalos. - Investigar possibilidades de temas para o vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - assistimos ao programa que foi previamente e integralmente gravado e conversamos juntos sobre ele. - refletimos sobre como são as pessoas que aparecem nas propagandas, as cores, os sons, as músicas.
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">19</p>	<p>Elma, Esmeralda, João e Jéssica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre o conteúdo e as imagens exibidas durante o programa escolhido. A postura e a fala no vídeo dizem o que somos ou como somos? - discussão sobre entrevistas e apresentação, - reflexão sobre imagem: aparência, voz, segurança, credibilidade, fragilidade. - análise do programa escolhido e das propagandas exibidas durante os intervalos. - Investigar possibilidades de temas para o vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - assistimos ao programa que foi previamente e integralmente gravado e conversamos juntos sobre ele. - refletimos sobre como são as pessoas que aparecem nas propagandas, as cores, os sons, as músicas.

<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">20</p>	<p>Elma, Marcelo, João e Jéssica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades e facilidades do trabalho em equipe, - trabalhar a percepção da importância da colaboração e do saber ouvir e falar em grupo; - discussão, desenvolvimento do tema e - realização do vídeo idealizado pelo grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação aos participantes da possibilidade de contarmos a história do lugar onde estávamos. - Cada um escolhe uma coisa que quer que apareça no vídeo. É definido quem vai aparecer nas imagens, quem vai realizar as entrevistas e quem gravar as cenas, frisando que é possível fazer as três coisas. - É feito o convite aos entrevistados escolhidos para que façam parte do vídeo - Preparação das perguntas com a coordenação da educadora - que direciona algumas e sugere outras, de forma a ilustrar o trabalho dos envolvidos e assim, contar a história do lugar. O papel da educadora nesse momento é de ajudá-los a refletir se as perguntas são pertinentes. - Com as perguntas prontas, os participantes são convidados a fazê-las, anotando as respostas em um papel. - Gravação de uma entrevista "piloto". O texto foi escrito a "várias mãos", com o tratamento técnico da educadora para que fique em formato de telejornal. - Início das gravações de abertura, passagem e offs em dupla
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">21</p>	<p>Elma, Esmeralda, Marcelo, João*(último dia em que compareceu) e Jéssica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades e facilidades do trabalho em equipe, trabalhar a percepção da importância da colaboração e do saber ouvir e falar em grupo; discussão, desenvolvimento do tema e realização do vídeo idealizado pelo grupo. 	
<p>ENCONTRO</p> <p style="text-align: center;">22</p>	<p>Elma, Esmeralda e Marcelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades e facilidades do trabalho em equipe, trabalhar a percepção da importância da colaboração e do saber ouvir e falar em grupo; discussão, desenvolvimento do tema e realização do vídeo idealizado pelo grupo. 	

ENCONTRO 23	Elma, Esmeralda e Marcelo	- realização do vídeo idealizado pelo grupo.	- gravação das imagens, abertura, passagens, entrevistas e offs.
ENCONTRO 24	Elma, Esmeralda, Marcelo e Jéssica	- realização do vídeo idealizado pelo grupo.	- gravação das imagens, abertura, passagens, entrevistas e offs.
ENCONTRO 25	Educomunicadora e editor de texto	- Edição do vídeo	
ENCONTRO 26	Educomunicadora e editor de texto	- Edição do vídeo	
ENCONTRO 27	Educomunicadora e editor de texto	- Edição do vídeo	
ENCONTRO 28	Educomunicadora e editor de texto		
ENCONTRO 29	Educomunicadora e editor de texto		
ENCONTRO 30	Elma, Esmeralda, Marcelo, Jéssica e convidados	- exibição do vídeo idealizado pelos participantes, conversa sobre como a TV está presente na vida de cada um.	- exibição do vídeo na sala usada para os encontros. (A sala foi organizada antecipadamente em forma de meia lua facilitar uma conversa posterior).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)