

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

LYLIAN CAROLINE MACIEL RODRIGUES

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DISPOSITIVOS MUDIÁTICOS:
INVESTIGAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS

São Leopoldo

2007

LYLIAN CAROLINE MACIEL RODRIGUES

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DISPOSITIVOS MIDIÁTICOS:
INVESTIGAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação
Para obtenção do título de Mestre em Comunicação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Centro de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação
Processos Midiáticos

Orientador: Jairo Getúlio Ferreira

São Leopoldo

2007

Dedico este estudo aos meus pais e irmãos

AGRADECIMENTOS

Agradecer é imprescindível pelo recebimento de tantos benefícios de familiares, amigos, professores, instituições e colegas de turma.

A Deus, pela saúde, família e presença constante ao meu lado em todos os momentos, fazendo parte da força que me mantém alcançando sonhos e realizando novas etapas na experiência de vida.

À família, pelo amor renovado todos os dias com ligações, cartas, mensagens para me manter perto do carinho, da união e da presença familiar especial de meus pais e irmãos. Pela confiança depositada e encorajamento de novos desafios.

Ao amigo e namorado, Tiago, constante presença ao longo do mestrado, trazendo carinho e apoio a cada momento de vacilo e possível recaída com incentivo e ânimo.

Às amigas e professoras Keyla Negrão, Regina Lima, Rosaly Brito que me incentivaram ao campo da pesquisa e ao mestrado, ajudando na formulação do projeto, estimulando à pesquisa e à sala de aula pelos exemplos de professoras e pesquisadoras.

Ao meu orientador, amigo, professor, irmão e mestre. Pela orientação atenta e conselhos fundamentais ao encaminhamento da pesquisa. Pelo carinho e precisão com as palavras nas horas de tensão.

A professores fundamentais ao longo do mestrado, José Luiz Braga, Fausto Neto, Suely Fragoso pelas idéias, pelo apoio, pelo incentivo. Assim como a Cínara, Lilia, Mari pelo atendimento primordial a todas as solicitações dirigidas à secretaria do PPG.

Ao CNPq pela viabilização orçamentária da continuação do mestrado e da ocasião favorável ao me permitir dar atenção exclusiva ao projeto.

Às instituições públicas, professores, direção e alunos por me receberem em sua rotina, permitirem o acesso ao espaço e a concessão de entrevistas.

Aos amigos de turma e aos novos amigos encontrados no sul, Fernanda Cruz, Cibele, Mariane, Luciano e Talita, Marcos e Fernanda, Marina e André. Pelo carinho e momentos de muitas risadas durante esses dois anos, pelo apoio e ajuda para a finalização da dissertação.

Aos amigos de Belém, Najara, Janaína, Tomázio, Kátia Wilkens, Kátia Araújo, Paulo Lima, Carlos, Ana Paula, Jackie, Jéssica, Erika, Helaine, Wil, e vários outros pelas palavras de amizade e lembranças.

RESUMO

Pesquisamos as relações entre os campos da comunicação e da educação, na perspectiva dos processos midiáticos. Para isso, primeiramente, contextualizamos o tema, agrupando as contribuições que o campo acadêmico da comunicação desenvolveu em torno do mesmo. Em um segundo momento, buscamos formulações teóricas que dêem conta de nosso eixo de problematização, que pode ser resumido na seguinte questão: como o conhecimento é produzido pela mídia, considerando um lugar próprio que não o da instituição escolar, que é o espaço fundamental para o aprendizado em sociedade? Para operacionalizar as relações dos campos, mobilizamos o conceito de dispositivos, em perspectiva triádica – interação, linguagem e tecnologia. Essa angulação está articulada com outras contribuições teóricas tais como os conceitos de crença, habitus, reprodução, distinção, agenda e protagonismo. O constructo teórico produzido no processo dialético descendente e ascendente (ou, entre processos dedutivos e indutivos, com diversos níveis de reelaborações) nos permitiu dar conta das heterogeneidades das escolas; do minucioso, para compreender racionalidades dos processos midiáticos que atravessam a instituição escolar e produzem formas singulares de conhecimento social. O empírico foi pesquisado com diversas técnicas de coleta de dados, entre observação, descrição e entrevistas, sempre fazendo o movimento de diálogo sobre a teoria e o que encontrávamos em campo, entre os dados e as perspectivas teóricas. E, deste diálogo, construímos categorias descritivas, a partir das quais desenvolvemos análises relacionais. Essas análises retornam as reflexões teóricas que embasaram o trabalho, permitindo algumas tensões reflexivas – ou de um olhar renovado e produtivo para novas investigações.

Palavras-chave:

Processos Midiáticos – Interface – Dispositivo Midiático

ABSTRACT

We search the relations between the fields of communication and education in a perspective of mediatic processes. For this, first, we contextualize the subject, grouping the contributions from the communication academic field developed about this interface. At a second moment, we search for theoretical formularization that give support to our axle of problem and that can be briefed in the following question: how the knowledge is produced by media, considering its own place and not in school institution, which is the basic space for learning in society? To operate the relations between these fields, we mobilize the concept of devices, on a triadic perspective - interaction, language and technology. This angle is articulated with other theoretical contributions such as the concepts of belief, habitus, reproduction, distinction, agenda setting and protagonism. The theoretical construct produced in a descending and ascending dialectic process (or, between deductive and inductive processes, with diverse levels of reworks) allowed us to deal with heterogeneity of schools, from the circumstantial detailing subjects, to understand rationalities of the mediatic processes that cross the school institution, producing a singular form of social knowledge. The empirical was researched through diverse techniques of data's collection, like observation, description and interview, always making the movement of dialogue between theory and *corpus*, or data and the theoretical perspectives. From dialogue, we construct descriptive categories, from which we developed analytical relations. These analyses return to the basic theoretical reflections of our investigation, admitting some reflexive tensions - or a renewed and productive look, for new researches.

Key-Words:

Media Process – Interface – Media Device

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderno de Cultura produzido pelos alunos	113
Figura 2 - Caderno com recortes do impresso levado pela professora.....	114
Figura 3 - Caderno com os anúncios produzidos pelos alunos.....	115
Figura 4 – Capa do jornal produzido pelos alunos	116
Figura 5 - Quadrinhos produzido pelos alunos.....	117
Figura 6 - Quadrinhos produzido pelos alunos.....	118
Figura 7 - Quadrinhos produzido pelos alunos.....	118
Figura 8 - Quadrinhos produzido pelos alunos.....	119
Figura 9 - Matéria da Revista Istoé	121
Figura 10 – Desenho do Museu do Inconsciente produzido pelos alunos.....	122
Figura 11 - Desenho do Museu do Inconsciente produzido pelos alunos	122
Figura 12 - Matéria sobre Educação.....	124
Figura 13 - Matéria sobre a Escola Aberta.....	125
Figura 14 - Matéria sobre a Escola Aberta2.....	125
Figura 15 - Boneco do Jornal do Gomes	131
Figura 16 - Jornal do Gomes	132
Figura 17 - Jornal do Gomes	133
Figura 18 - Jornal do Gomes	134
Figura 19 - Jornal do Gomes	135
Figura 20 - Orkut Paula Soares	140
Figura 21 - Tópico de Conversas do Orkut	141
Figura 22 – Outros tópicos das conversas do Orkut.....	141
Figura 23 - Conversas entre os membros do Orkut.....	142
Figura 24 - Conversas do Orkut	142
Figura 25 - Conversas do Orkut	143
Figura 26 - Conversas no Orkut	143
Figura 27 - Conversas no Orkut	144
Figura 28 - Mural da Escola Vasco da Gama.....	147
Figura 29 - Roteiro Radionovela p. 1	151
Figura 30 - Roteiro da Radionovela p. 2	152
Figura 31 - Roteiro da Radionovela p. 3	153
Figura 32 - Roteiro da Radionovela p. 4	154
Figura 33 - Filme "Vem Dançar"	163
Figura 34 - Filme "Hotel Rwanda".....	164
Figura 35 - Resumos dos alunos sobre as notícias	170
Figura 36 - Resumos dos alunos sobre as notícias	171
Figura 37 - Resumos dos alunos sobre as notícias	171
Figura 38 - Resumos dos alunos sobre as notícias	172
Figura 39 - Resumos dos alunos sobre as notícias	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONTEXTOS	17
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.1.1. <i>O tema escola e mídia</i>	17
1.1.2. <i>Conhecimento e tecnologia</i>	18
1.1.3. <i>A mídia nas escolas</i>	19
1.1.4. <i>Escola Pública – o foco empírico</i>	21
1.2. CONTEXTO HISTÓRICO TEÓRICO DO ESTUDO DE INTERFACE	23
1.2.1. <i>O estudo de interface</i>	23
1.2.2. <i>Estudos de interface - Comunicação e Educação</i>	25
1.2.3. <i>Surgimento da Educomunicação</i>	27
1.2.4. <i>Braga e Calazans</i>	33
1.2.5. <i>Escola de Recepção</i>	38
1.2.6. <i>Rosa Maria Bueno Fischer</i>	42
1.2.7. <i>Conhecimento</i>	44
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	48
2.1. DISPOSITIVOS	48
2.2. CRENÇAS	57
2.2.1. <i>Modalidades de Crenças</i>	65
2.3. PROCESSOS MUDIÁTICOS	67
2.4. REFLEXÕES SOBRE A REPRODUÇÃO E DISTINÇÃO	70
2.5. OUTROS CONCEITOS	76
2.5.1. <i>Agendamento (Agenda Setting)</i>	76
2.5.2. <i>Protagonismo</i>	79
3. METODOLOGIA	83

3.1. O OBJETO.....	83
3.2. DIALÉTICA COMO COMPREENSÃO DO ESTUDO.....	84
3.3. ANTECEDENTE TEÓRICO METODOLÓGICO.....	85
3.3.1. <i>Considerações da banca</i>	89
3.3.2. <i>Novos ensaios metodológicos e solução encontrada</i>	90
3.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	93
3.4.1. <i>Seleção do Universo de Pesquisa</i>	93
3.4.2. <i>Técnicas de Coleta</i>	104
4. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DISPOSITIVOS.....	111
4.1. IMPRESSO.....	111
4.1.1. <i>Brigadeiro Fontenelle</i>	111
4.1.2. <i>Gomes Carneiro</i>	123
4.1.3. <i>Paula Soares</i>	136
4.1.4. <i>Almirante Bacelar</i>	137
4.2. INTERNET.....	138
4.2.1. <i>Paula Soares</i>	139
4.3. MURAL.....	146
4.4. RÁDIO.....	147
4.4.1. <i>Brigadeiro Fontenelle</i>	148
4.4.2. <i>Paula Soares</i>	148
4.4.3. <i>Rio Branco</i>	149
4.5. TELEVISÃO.....	155
4.5.1. <i>Brigadeiro Fontenelle</i>	155
4.5.2. <i>Vasco da Gama</i>	157
4.5.3. <i>Gomes Carneiro</i>	160
4.5.4. <i>Paula Soares</i>	162
4.5.5. <i>Rio Branco</i>	163
4.5.6. <i>Almirante Bacelar</i>	166
5. RELAÇÕES.....	176
5.1. TIPOS DE MÍDIAS.....	176
5.1.1. <i>Televisão</i>	179
5.1.2. <i>Rádio</i>	186
5.1.3. <i>Mural</i>	189
5.1.4. <i>Internet</i>	190
5.1.5. <i>Impresso</i>	193
5.2. CRENÇAS.....	196
5.2.1. <i>Não-importismo</i>	196
5.2.2. <i>Fabulação</i>	198
5.2.3. <i>Crença sugerida</i>	201
5.2.4. <i>Crenças reflexivas</i>	206
5.3. DISPOSITIVOS, REPRODUÇÃO E DISTINÇÃO.....	211
5.4. PAPÉIS NOS DISPOSITIVOS (PROTAGONISMO).....	214
5.5. TEMAS NOS DISPOSITIVOS.....	217

CONCLUSÃO.....	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS	233

INTRODUÇÃO

Com esse trabalho realizamos um sonho. O espaço da escola sempre exerceu um fascínio por configurar o lugar de mudanças e aprendizagem; e poder, com o conhecimento, mudar o indivíduo e a sociedade. Pela oportunidade de experimentar a sala de aula, ainda antes de pensar no projeto de investigação, especificamente junto a crianças e adolescentes, observei entre eles o encantamento pela mídia. O ensino para eles era mais agradável e de fácil assimilação quando a tecnologia era apropriada pelo professor. Além disso, enxergava, quando apropriada a mídia, especificações no exercício de papel de professor que escapam da sala de aula e dos projetos tradicionais escolares, o compromisso da construção de conhecimento, cidadania, caráter. Alguns educadores tinham dificuldades ao trabalhar com a tecnologia ou com as atualizações discursivas da mídia. As lacunas sempre surgiam e o estudo dos processos midiáticos no espaço da escola passou a tomar conta das minhas idéias. Aqui está a organização de um esforço. Tais circunstâncias em sala de aula inspiraram o trabalho com a proposição de um olhar sobre os meios no espaço pedagógico que vai além do uso que dele é feito, mas sim, olhar os processos midiáticos que podem ser percebidos, acionados e implicados em dispositivos midiáticos para aprendizagem ou significação.

Conseqüentemente, a importância social deste projeto será a possibilidade de atribuir uma visão a respeito dos fluxos entre os campos da mídia e da escola, oferecendo mais uma

oportunidade de percepção do trabalho com os meios de comunicação em sala de aula e potencializando o uso dos processos midiáticos como geradores de novas interações, que promovem conhecimento.

A sociedade contemporânea vem sendo marcada pela mediação dos meios de comunicação, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. A revolução tecnológica da comunicação e da informação possui efeitos que se manifestam em todos os campos da vida humana. O desenvolvimento destas tecnologias e os procedimentos técnicos ampliam largamente as possibilidades de interação mediatizada, compondo um conjunto complexo de processos comunicacionais que fazem circular uma variedade de produtos e processos nas escolas como as informações, as notícias, entretenimento, novidades estéticas utilizando som, imagem, charges, representações gráficas, etc.

Esse momento de reorganização pelo qual passa a escola está identificado como uma mudança na repartição dos espaços de aprendizagem, agora incluindo a mídia como fonte de informação e experiência que ensina. E qual seria essa nova relação de fluxo da mídia com a escola? Como entra este *estranho* no espaço organizado pela escola para a aprendizagem? O estudo que apresentamos incide nessa temática, da interação de dois campos, o da mídia e o da escola, procurando entender essa relação na perspectiva dos processos midiáticos.

Dentro do espaço da escola, configuram o nosso ponto de partida os processos midiáticos, percebido como a junção de práticas da comunicação que atravessam um campo outro, o da educação. No entendimento de Pedro Gomes, os processos midiáticos são entendidos como um “conjunto de práticas comunicacionais pertencentes ao campo das mídias, que operam,

segundo diferentes linguagens e por meio de diferentes dispositivos” (GOMES, 2004, p.17). Sendo assim, entendemos estes processos como a produção das revistas ilustradas em sala de aula, como a produção de jornal escolar ou de um programa de rádio, como uma ação no espaço social deliberada por um programa de tevê ou por uma campanha do rádio; ou como sendo estas atividades desenvolvidas por meio da conversação, do vídeo ou do conteúdo de um jornal, por exemplo.

Com as observações das tecnologias de informação e meios de comunicação inseridos na escola assim como a experiência do aluno como indivíduo de uma sociedade midiaticizada, trazendo essa bagagem para dentro da sala de aula, é possível perceber, nas descrições, a transformação da cultura pedagógica, sobretudo dos alunos, sendo a maioria dos professores ainda resistentes. O estudo da tensão entre as transformações materializa-se na circulação descrita e analisada na pesquisa.

A busca deste objeto da comunicação se deu na reflexão da maneira como a mídia participa da nossa vida social, apreendendo um fenômeno humano bem como os processos organizam estruturas em um espaço não midiático. O estudo verifica a penetrabilidade da mídia no campo da educação. O benefício de um estudo de interface pode ser descrito nas palavras de Braga (2004a) ao definir a interface como um espaço privilegiado para construção do campo quando desentranha o objeto de comunicação das problemáticas com outros campos.

Ao longo do mestrado, o trabalho sofreu alterações em sua estrutura teórica, em sua estrutura de análise, mas sempre manteve a busca pelo espaço da sala de aula tal como é, do cotidiano dos alunos, da circulação da mídia neste espaço, da compreensão de como se realiza o

entre a escola e a mídia. Na qualificação, a partir de pesquisa exploratória, analisamos esse tema a partir de uma perspectiva da circulação, construindo fluxos operacionais que demonstrariam no empírico as teorias. Foram três modalidades da circulação da mídia nas escolas, tratando de interação promotora de conhecimento e aprendizagem; articulação de significados; e, tecnointeração. Após as indicações da banca sobre a precisão de uma categoria de conhecimento para as relações, voltamos ao campo buscando a nova categoria e só foi possível quando coletamos os dados da forma heterogênea, como eles surgiam. Para isso, incorporamos o conceito de dispositivo, que ofereceu uma resposta metodológica a esta variação. A categoria de conhecimento passou a gerir todo o processo de modalização do trabalho de pesquisa e as atualizações metodológicas, assim como os novos dados.

No capítulo 1, tratamos de contextualizar o chão que pisamos. Pontuamos alguns importantes estudos para a área de interface, como a educomunicação, a escola de recepção, o estudo de Braga e Calazans (2001), o estudo de Bueno Fischer (2001) e o grupo de Santa Catarina com as pesquisas de conhecimento gerado pelos meios de comunicação. É feita uma panorâmica pontual, estudo por estudo, com considerações análogas ao nosso processo de investigação. Cada apropriação tem a sua importância específica. A Educomunicação, como uma importante escola de estudo da interface, dá visibilidade para a discussão. As escolas de recepção ao tratarem de um receptor ativo, levando a entender essa não passividade nos processos de produção e recepção midiáticas, a partir de duas obras que tratam da recepção entre adolescente e alunos. O estudo de Braga e Calazans (2001) que caracteriza os estudos de ângulos desta interface por abrangências da escola e da mídia, pincelando em cada uma delas as reflexões de pesquisa. O estudo de televisão, da professora Rosa Maria Bueno Fishcer, integrando um estudo de produção, recepção, ações práticas na escola e linguagem. E, por fim, o grupo de

pesquisadores em Santa Catarina, que focam no conhecimento, categoria que passou a orientar a nossa pesquisa, e por isso, não poderia deixar de estar contextualizado o tratamento que tem sido dado ao conhecimento, gerado pela mídia, em meio à sociedade.

Os conceitos teóricos centrais, surgidos no decorrer da investigação, foram agrupados no capítulo 2, apresentando o percurso da construção do conceito de dispositivos, enquanto operador das análises, e da seleção do conceito de crenças para articular a categoria de conhecimento. A esses dois eixos conceituais, agregamos outros que surgiram: protagonismo, reprodução e distinção. O primeiro, na realidade, trata dos papéis, um indicador que surge em meio à dimensão sócio-antropológica do dispositivo, notando a força dos papéis. A reprodução e a distinção são conceitos de Bourdieu trazidos para o trabalho, ao passo que atualizamos as reflexões sobre a reprodução escolar, tratada no livro “A reprodução”, a partir do conceito de *habitus*. E com a observação de uma diversidade no âmbito das práticas, o conceito de distinção surge como indicador nas relações das dimensões do dispositivo, preenchendo as lacunas para a compreensão sobre a produção de crença ou sentido neste ou naquele caso, pela diferenciação.

Após toda a contextualização e as referências teóricas, partimos para a metodologia, no capítulo 3, assim explicando o *corpus*, o *locus* e as técnicas de pesquisa utilizadas. É possível perceber as transformações por quais passou o trabalho de pesquisa, na construção teórica e quanto à coleta de dados, assim como os resultados e avaliações finais da metodologia aplicada. O percurso buscou manter sempre o diálogo entre teoria e empírico, atualizando a teoria com o empírico ou operacionalizando as técnicas de coleta com as novas demandas teóricas.

No capítulo 4, descrevemos nosso material empírico já buscando ao longo do detalhamento uma percepção da dimensão triádica com a qual será realizada a análise. A descrição propõe construir a percepção da sala de aulas e das atividades, sendo trazidas ao trabalho as materializações das tarefas com a mídia e mesmo alguns trechos das conversações desses alunos. Com isso, pretendemos uma descrição já crítica e analítica para o capítulo seguinte, que tratará das relações e análises conclusivas.

As relações analíticas, do capítulo 5, abrangem as dimensões dos dispositivos, as crenças e os tipos de mídia para articular e revelar alguns modos *como* se realiza o processo midiático. Esses modos podem ser reconhecidos quando diferenciados e articulados em conjunto, sendo as dimensões de articulação a sócio-antropológica, a semio-lingüística e a técnica e tecnológica, respondendo assim ao ângulo comunicacional e ao empírico de um campo não midiático. A própria pesquisa ofereceu outros indicadores de análise.

Fazemos, ao final, as conclusões, no último capítulo, sobre os processos da mídia no espaço da escola, circulantes e construtores de conhecimento a partir das crenças concernidas nos dispositivos da mídia. Oferecemos, com isso, um estudo sistemático para o campo acadêmico da comunicação pensar a interface educação e comunicação.

1. CONTEXTOS

1.1. Contextualização histórico-social do problema de pesquisa

1.1.1. O tema escola e mídia

Historicamente, a escola tem sido marcada pela oralidade e pelo livro. E, hoje, uma nova cultura permeia o espaço educacional. Há uma extensão das formas de conhecer e aprender pelas novas tecnologias da informação, variações nas formas de escrever e falar dos alunos, outros modos de encarar a realidade do mundo e agir sobre o mundo, uma maneira ampliada, à distância, global, atemporal, tecnológica e audiovisual. Debate-se ainda, sem muitos consensos, qual o caminho que a tecnologia está traçando para a sociedade, entremeada pelo audiovisual, pelo tempo real, pela distância inexata, pelo bombardeamento de informações, pelo alargamento e acesso à circulação de tais informações, etc.

A disposição da tecnologia e a extensão dessas tecno-interações, dentro do espaço escolar, provocam tensões, entre os campos, que podem gerar conflito, harmonia ou acordos. Numa determinada perspectiva, a tecnologia estimula diferentes formas de interações e uma avalanche de informações para aprendizagem. Noutra, os limites de aprendizagem e socialização da escola estão em intersecção (BRAGA, 2002) com a atuação do campo midiático, estando esta tensão ainda em processo de organização e funcionamento. Nossa investigação integra essas duas perspectivas na análise da interface, enquanto processos midiáticos, operando particularmente com o conceito de dispositivos.

Queremos, portanto, compreender como, hoje, a mídia interfere com a sua produção no aspecto de aprendizagem da sociedade, complexificando as relações de conhecimento que escapam da escola e mesmo as que estão organizadas pela instituição. Trata-se de investigar como os processos de comunicação permeiam a escola com materiais de conhecimento, comportamento e ação mesmo sem o controle da instituição, e de como a escola promove esforços para absorver, recusar, refrear, entrar em acordo ou controlar a interferência desta mídia.

1.1.2. Conhecimento e tecnologia

Um dos pressupostos de nossa investigação é de que o objeto da educação, ao longo do tempo, começa a entrar em disputa por um outro campo que não mantém as relações estabelecidas e acordadas com a escola nas apropriações da tomada de conhecimento. A mídia passa a *dividir* alguns aspectos da aprendizagem ou mesmo a *promover* conhecimento. Análises nessa perspectiva aparecem em Rodrigues (1996), Fausto (2006), entre outros autores do campo acadêmico da comunicação. Nossa investigação procura caminhos para análise dessas relações.

Nesse sentido, é necessário pensar a aprendizagem para além dos limites da instituição estritamente educacional, isto é, precisamos descobrir outras entradas para pensar esse tema. Nossa investigação da aprendizagem se concentra no termo conhecimento. Quais conhecimentos? Aqueles considerados necessários para a vida em sociedade. Afinal, a escola é o espaço social onde o indivíduo vai aprender a viver em sua comunidade, ou seja, vai tomar conhecimentos sobre como viver no coletivo.

Não nos cabe aqui discutir os formatos especificamente pedagógicos que surgem, mas perceber como, para os estudos da mídia, é importante destacar a inter-relação nos processos

mediáticos, “modificando-os em função dos seus próprios modos operatórios” (BRAGA, 1999, p. 132). Os processos da mídia não vão formatar o aluno à maneira que a produção objetivou no espaço social, mas, de fato, vão fazer parte da experiência do aluno, o que junto a outras mediações, alteram, transformam ou constroem comportamento, conhecimento e consciência.

Os meios atualmente estão se materializando no espaço da escola através dos processos que ultrapassam o uso enquanto ferramentas pedagógicas, ou seja, não é só trazer um jornal impresso ou a revista para recortar palavras ou frases, e sim organizar uma fonte de conhecimento, de experiência, de socialização, de crença, de interação, de criação de formatos midiáticos dentro da escola, modificando os processos pedagógicos de aprendizagem em função da presença das mídias na vida dos alunos. Estes, diante dos meios, acionam interpretações, questões, conclusões, decisões sobre a mensagem, considerando parte do processo a possível intencionalidade da informação, assim como as mediações (BARBERO, 1997), critérios pessoais, sobretudo socioculturais. A articulação de todos esses elementos faz parte do processo de tomada de conhecimento, comportamento, de consciência pelo aluno.

1.1.3. A mídia nas escolas

As escolas contemporâneas estão buscando integrar ao espaço físico da instituição, assim como às atividades pedagógicas, o trabalho com as mídias, visando o aprendizado e a formação de seu aluno. O processo implica reconhecer a importância social dos processos midiáticos, que despencam uma avalanche de informações sobre os alunos ouvintes/telespectadores/leitores/internautas, tematizam as conversas em sociedade, constroem crenças, pautam as prioridades sobre o que saber e, às vezes, como saber.

Diante desta realidade, as determinações sociais e institucionais trazem para o sistema de ensino a capacidade de dar conta da mídia enquanto formadora e informadora. Os investigadores afirmam que à escola cabe o papel, repassado pela sociedade, da transmissão e formalização do ensino ao aluno. A instituição deve, então, dar conta desta fonte de informação que tem sido responsável por conhecimentos para o aluno.

Há casos em que a instituição promove a circulação dos processos midiáticos inclusive com o propósito claro de se falar e trabalhar com a mídia, como será percebido ao longo do trabalho nas atividades descritas nas escolas pesquisadas. A mídia está presente em todas as escolas, gerando ou não interação, discursos, apropriação de tecnologia, trazida por professores ou alunos ou pela instituição.

A presença dos meios de comunicação parece ser a forma de legitimação do campo da mídia perante a escola. Ao conversar com uma das diretoras, o projeto foi apresentado com o objetivo de observar os processos midiáticos no espaço escolar. Ela responde que não teríamos ali um rico espaço de observação, pois eles não têm estrutura física de meios de comunicação, como rádio na escola, computadores, internet e jornais. Só a televisão na sala de vídeo. À vista do educador, pensar em uma escola coerente com o mundo da comunicação é pensá-la equipada com multimídia, computadores, televisão, aparelho de DVD etc. No entanto, não só a escola integra a mídia ao espaço e às atividades, como também os próprios alunos promovem os processos midiáticos por meio das interações, apropriações e materializações - que se mostraram também vindos de outros espaços sociais, da comunidade ou do próprio espaço doméstico do aluno. Eles estão sempre conversando, *dialogando sobre a mídia*. Os programas de humor, os noticiários, os

resultados do esporte, desenhos produzem interações entre os alunos, muitas vezes até mesmo sem o envolvimento dos professores.

1.1.4. Escola Pública – o foco empírico

A escolha pelo contexto social da escola pública é apoiada na divulgação da “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais¹”, realizada pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em âmbito nacional. A pesquisa teve o seguinte perfil:

Tabela 1 - Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais.

Data de realização	Horário	Cidade	Perfil do Grupo/ Gênero e Classe de renda
15/12/2004	16:00h	Belém/PA	Feminino, C -, D e E
15/12/2004	19:00h	Belém/PA	Masculino, C -, D e E
15/12/2004	19:00h	Recife/PE	Masculino, C -,D e E
16/12/2004	19:00h	Recife/PE	Feminino, C -,D e E
16/12/2004	18:00h	Brasília/DF	Misto, B e C+
16/12/2004	20:00h	Brasília/DF	Misto, C -, D e E
16/12/2004	18:00h	Curitiba/PR	Misto, C, D, E
16/12/2004	20:00h	Curitiba/PR	Misto, B e C
17/12/2004	16:00h	Rio de Janeiro/RJ	Misto, C, D, E
17/12/2004	19:00h	Rio de Janeiro/RJ	Misto, B, C

Fonte: MEC/Inep/Daeb-2004.

De acordo com a pesquisa, os pais de filhos que estudam em escola pública percebem a qualidade do ensino no âmbito geral do ensino público fundamental com uma relativa satisfação, mas a avaliação das escolas em que os filhos estudam tende para o campo

¹ http://www.inep.gov.br/download/impressa/2005/sensoescolar/relatorio_qualidade.doc. Acesso em Fevereiro de 2006.

negativo. São poucos os aspectos de satisfação e numerosos os pontos que geram descontentamento.

Os segmentos mais pobres da população pesquisada, normalmente moradora em áreas de grande carência, são os que contam com o pior atendimento escolar. Seus filhos estão matriculados, geralmente, em escolas simples, pequenas, desprovidas de infra-estrutura, oferecendo exclusivamente o ensino formal, ao passo que as classes C superior e B inferior, residentes em áreas mais tipicamente de classe média, desfrutam de escolas com boa qualidade de ensino e dotadas de infra-estrutura. A grande maioria, em ambos os segmentos, porém, manifesta incisivamente o descontentamento com as condições de ensino nas escolas de seus filhos.

É percebendo este contexto social da educação que buscamos, através da pesquisa de comunicação, investigar, na interface, os processos midiáticos dentro das escolas da rede pública. A distinção apontada pelos pais em relação às escolas de periferia nos instigou a investigar como a inserção dos processos midiáticos, no cotidiano do indivíduo – caso específico da escola –, produz inúmeras possibilidades de interação entre campos sociais, inclusive como “possibilidades do campo intervir em dinâmicas societárias outras, necessariamente não midiáticas” (FAUSTO NETO, 2002, p. 33).

O retorno da pesquisa para reflexão de comunicadores e professores soma-se a uma compreensão da midiaticização na esfera de cultura na escola, aprimorando o ensino da rede pública e dando qualidade às camadas mais pobres. Isso não significa que estejamos preocupados em reafirmar as estratégias pedagógicas, mas sim em compreender as processualidades sociais midiáticas que se sobredeterminam às práticas pedagógicas.

1.2. Contexto histórico teórico do estudo de interface

1.2.1. O estudo de interface

No Brasil, segundo Immacolata Vassalo², a pesquisa em comunicação inicia, sobretudo, na década de 50, predominando as pesquisas funcionalistas, com pesquisas quantitativas, assim como as de conteúdo, audiência e efeitos. Em 60, permanecem ainda as pesquisas funcionalistas, mas agora descritivas, com base em métodos comparativos e estudos de comunidade. Na mesma década, iniciam-se os estudos sobre a indústria cultural, pela teoria da Escola de Frankfurt, com metodologias qualitativas. Na década seguinte - 70 -, os estudos concentram-se na linha de pesquisa de comunicação e política, com pesquisas funcionalistas descritivas e críticas sobre a indústria cultural com temáticas de manipulação, dependência, transnacionalização, etc. Por fim, na década de 80, os estudos caracterizam-se por pesquisas funcionalistas sobre aspectos sistêmicos de produção e da circulação da comunicação, assim como estudos críticos em um esforço de teoria e metodologia própria da América Latina e a politização das pesquisas em comunicação, com metodologias qualitativas, temáticas, novas tecnologias de comunicação, cultura, comunicação popular, etc.

Esse breve e rápido histórico pelas pesquisas e estudos da área das ciências da comunicação tem o objetivo de perceber a riqueza do campo em suas dimensões de pesquisa, teoria e metodologia. Um campo com variedade de temas, objetos, correntes teóricas e diversas concepções sobre a própria área promove pouco consenso entre tantos pesquisadores. Nesse meio de diversidades, o estudo de interface pode ser uma forma de construir o campo da comunicação, ao passo que busca o ângulo comunicacional entremeado no outro campo. “Nesta perspectiva, o

² VASSALO, 1997, passim.

estudo das interfaces torna-se um espaço privilegiado de construção do campo – para *desentranhar* o que é propriamente comunicacional das demais questões” (BRAGA, 2004a, p.12) [grifo do autor].

Os meios estão nos mais diversos espaços e para entendermos as suas lógicas de fluxos e transformações que mediatizam a sociedade nos diferentes campos, é preciso estar neste outro espaço. O estudo no ambiente escolar pretende compreender o fluxo a fim de auxiliar os estudos que buscam compreender a mediação.

Como vimos anteriormente, ao longo do tempo e do avanço da tecnologia da informação e comunicação, entre a escola e a mídia, foram se criando zonas, espaços de intersecção e interpenetração. O que parece, então, surgir é um novo espaço, “um vetor adicional de aprendizagem, ao lado da família, da cultura e da prática cotidiana – os processos de comunicação social mediaticamente ativados” (idem, 2002, p. 29).

A escola, em sua estrutura física e simbólica, recebe uma rotina de interações tematizadas pela mídia entre os alunos, que experimentam os meios de comunicação e neles se referenciam, assim como os professores estão buscando atender esta demanda e já fazem experimentações com atividades e interações também sobre os assuntos da mídia. Por isso, percebemos alguma forma de transformações sofridas na rotina e na estrutura da escola, segundo uma lógica exterior a ela, a da mídia.

Não podemos deixar de pensar os meios nos mais diversos espaços para entendermos as lógicas de fluxos de cada campo social com a mídia. Com isso, pretendemos um estudo no

espaço da escola, como uma investigação de interface para compreender este fluxo e a midiaticização, compreendendo, assim, a sociedade.

O recorte que fazemos nesta investigação não pretende dar conta de tudo que surja da interface, nem do que possa ser regularidade nos espaços pedagógicos, pois reconhecemos uma ampla abrangência simbólica e física de cada instituição. A mídia e a escola tornam-se uma fusão complexa de muitas variáveis que não conseguiríamos esgotar. Entretanto, podemos conseguir mais pistas sobre o estudo dos dois campos, assim como para o estudo da midiaticização.

1.2.2. Estudos de interface - Comunicação e Educação

O final da década de 60 é marcante para a interface, quando

surgiram os primeiros projetos sistemáticos de educação para a comunicação (...) Na América Latina, os esforços em potencializar projetos e ações em que a comunicação e a educação se articulam são tributários de práticas como a do movimento do Novo Cine Latino-Americano, das concepções de educação popular desenvolvidas por Paulo Freire, da Teologia da Libertação e das lutas por uma nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (COGO, 2001, p. 35).

No Brasil, desenvolvem-se os projetos de educação e comunicação a partir de uma área informal da educação, em meio aos movimentos sociais populares. A União Brasileira de Comunicação Cristã surgiu, em 1969, “propondo reformulações das práticas da comunicação então vigentes no Brasil e na América Latina” (ALVES, 2002, p. 50). Entre as ações da UBCC está a introdução dos cursos de leitura crítica da comunicação e promoção de congressos, “é a principal organização não governamental a empreender iniciativas no âmbito do projeto denominado Leitura Crítica da Comunicação” (COGO, 2001, p.36), refletindo, assim, sobre a função educativa dos meios. A Unesco, por exemplo, foi importante na orientação das práticas à

formação da consciência crítica do público através das publicações sobre o uso dos meios de comunicação e leitura crítica, produzindo “uma forte discussão acerca da relação existente entre a educação formal e os meios de informação” (SILVA FILHO, 2004, p. 35).

Nos países latinos, uma das principais referências foi Paulo Freire (1971), trabalhando na educação de adultos e buscando uma reorganização social e política do mundo. Acreditava na não-neutralidade do ato pedagógico, na educação em espaços não formais e em um processo de aprendizagem a partir do diálogo de igual para igual.

Barbero (1998) instaura a reflexão sobre as mediações em seu livro “Dos meios às mediações”. O autor pensa no desafio de como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo, “experiências culturais heterogêneas e o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto” (BARBERO, 1996).

A simples introdução dos meios e das tecnologias, na escola, pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O pesquisador é um dos protagonistas a contribuir para se pensar sobre as sociedades midiaticizadas tecnologicamente, com o conceito de ecossistema comunicativo. Segundo ele, dois tipos de dinâmicas movem as mudanças na sociedade: a incidência dos meios tradicionais e o impacto das novas tecnologias na vida em sociedade. Os movimentos desta tecnologia constroem um ambiente comunicativo do qual necessitamos assim como do ambiente verde.

Ele articula estes dois campos – comunicação e educação – a partir de práticas e movimentos sociais como é mesmo forte característica dos estudos e pesquisas da América Latina. Para ele, o educando deve ser considerado como “produtor de sentidos e consumidor de bens culturais no ambiente escolar e fora dele” (BARBERO, apud SOUZA, 2003, p.9).

Assim, os processos de aprendizagem se modificam pela existência das novas tecnologias. Em entrevista, Orozco (1998) declarou que “é preciso saber o que podemos fazer para o estudante, para o sujeito, para levar a pessoa a interagir; saber do que necessitam os estudantes e como a tecnologia pode colaborar para a sua satisfação”. A escola tem de se dar conta do que está acontecendo com as crianças em suas relações com os meios de comunicação, porque se a escola competir com os meios, vai perder a batalha.

1.2.3. Surgimento da Educomunicação

Os estudos de interface da educação e comunicação têm sido objeto de investigação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). O núcleo, em suas investigações, propõe que a interface está gerando um novo campo que vem sendo denominado de “educomunicação” pelo próprio grupo.

O NCE tem à frente do trabalho o professor Ismar Soares. O pesquisador apresenta, no trecho abaixo de um artigo da internet, como se apresenta o campo da inter-relação na América Latina e insere neste quadro o projeto de Educomunicação.

Na Venezuela, o Congresso Nacional aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, com artigos que garantem o direito da jovem geração à expressão e a uma pedagogia da educação para a recepção crítica dos meios de comunicação. Em

Cumbaya, Equador, representantes das 1200 escolas mantidas pela Congregação Salesiana (Salesianos e Filhas de Maria Auxiliadora), em todo o continente, incluem entre suas metas para os próximos cinco anos a implementação, em seus projetos educativos, de práticas de gestão comunicativa. Em São Paulo, Brasil, a Secretaria de Educação do Município dá início a um projeto denominado Educomunicação pelas ondas do rádio (*Educom.rádio*) que prevê a capacitação, em quatro anos, de aproximadamente nove mil docentes e membros das comunidades escolares de suas 455 escolas de nível fundamental, para o uso do rádio e de outros meios de informação nas atividades escolares (SOARES, 2002, pág. 16).

Para o grupo, há reconhecimento de um novo campo de atuação social, que passou a ser denominado de educomunicação, como a atuação de práticas educativas desenvolvidas em instituições escolares, assumindo o espaço de interface da educação e da comunicação. A partir de uma pesquisa, realizada entre 1997 e 1998, concluíram que a inter-relação

ganhou densidade própria e se afigura, hoje, como um campo de intervenção social específico, oferecendo um espaço de trabalho diferenciado que vem sendo ocupado, em toda a América Latina, pela figura emergente de um profissional denominando de ‘Educomunicador’ (idem, 1999, p.1).

O trabalho mobilizou o NCE, que contou ainda com a parceria de pesquisadores da Unifacs, Bahia. No *site* do grupo é possível conhecer a história da pesquisa, que se baseou, inicialmente, para a coleta de dados, no *Directorio Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação*, formado ao longo dos anos 80 e 90 com a inclusão de um total de 1200 nomes de produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação de toda a América Latina. O NCE levantou possíveis materializações do campo, em cinco áreas concretas de intervenção social:

1^a. *A área da educação para a comunicação*, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação, assim como, no campo pedagógico,

pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (*Educação para a Comunicação*, “*Media Education*” ou “*Media Literacy*”).

2ª *A área da mediação tecnológica na educação*, compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação. A área da mediação tecnológica na educação vem ganhando grande exposição, devido à rápida expansão dos sistemas de educação, tanto o presencial quanto o à distância.

3ª *A área da expressão artística*, sendo a expressão artística por meio das artes, dramaturgia, pintura, em um esforço de produção individual ou grupal.

4ª *A área da gestão comunicativa*, designando toda ação voltada para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação comunicação/cultura/educação, criando ecossistemas comunicativos. O conceito de *Gestão* é aqui empregado para designar toda ação voltada para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação, tanto nos ambientes de programas escolares formais, quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não formais de educação.

5ª *A área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente*, o que, no campo da academia, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação em apreço. Entende-se como pertencente a esta área tanto um projeto de pesquisa voltado para o entendimento e a

legitimação do novo campo quanto todos os programas de investigação sobre cada uma das vertentes que compõem a inter-relação em apreço.

O NCE desenvolve com os estudos de educomunicação dois projetos. O Educom.radio, criado em 2001 a partir de um contrato com a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo para construir, nas escolas públicas, um ambiente favorável às manifestações da cultura de paz e à colaboração mútua entre os membros da comunidade educativa. É uma proposta de trabalhar a linguagem radiofônica com alunos, professores e outros membros da comunidade educativa integrando-se às práticas curriculares. O projeto destina-se a capacitar alunos e professores do ensino fundamental para o uso de práticas de educomunicação através do uso do rádio. É um curso de capacitação. O segundo projeto é o Educom.tv, uma proposta de educação à distância, com ação presencial, para 2.200 educadores, vinculados a 1.024 escolas da rede pública do Ensino Médio de São Paulo.

O percurso teórico percorrido pelo grupo até a culminância da pesquisa de 1997 e 1998 inicia com Mário Kaplún, contribuindo para os estudos de interface quando faz indagações como *Que educação comunicativa?*, *Para que educação comunicativa?*, na obra “Una pedagogia de la comunicación”. Kaplún identifica uma educação instrumentalizada, na qual não está ocorrendo o diálogo. A instrumentalização, a mecânica do ensino, tomou conta da aprendizagem, notando uma falta de comunicação que compromete a pedagogia.

A literatura básica para o novo campo captou contribuições de pesquisadores como Paulo Freire, além de Kaplún. O primeiro aponta a natureza da inter-relação como a comunicação devendo dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do

educando. “Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (ISMAR apud COGO, 2001, p. 39).

Ismar de Oliveira Soares lembra que tanto Mário Kaplún com Paulo Freire entendem os espaços do contexto sociocultural da comunicação e da educação como uma relação e não como uma área que deva ter seu objeto disputado. (...) Na perspectiva desta inter-relação, Soares defende o reconhecimento da constituição de um novo campo de intervenção social que nomeia como educomunicação. Estruturada de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo (ibidem, p 38).

Ismar Soares, então, configura, é uma interface com um campo próprio, com base em Kaplún, interdisciplinar, valorizando expressões dos envolvidos e relações grupais, que não mais são, sobretudo, determinadas pela mídia, pois é preciso considerar as mediações e as hibridações culturais.

Os projetos e estudos do grupo enriquecem uma discussão em torno da interface, assimilam novos métodos de pesquisa e mesmo de ação no âmbito da inter-relação. Dedicam uma atenção especial à área de educação, até mesmo em seu conceito e definição de campo, quando afirmam que as reflexões estão em torno de ação metodológica, prática pedagógica e práticas educativas. Ressaltamos, ainda, as contribuições enquanto políticas públicas que se criam e as que se solidificam com projetos nas escolas de São Paulo, onde se fazem presentes profissionais da educação e da comunicação providenciando um espaço de atividade social e práticas educativas.

O forte ângulo de estudo do grupo da USP tem uma entrada, no espaço da escola, a partir do olho de educador, professor, de práticas pedagógicas da escola. Ao contrário, o que

queremos aqui propor é o foco do pesquisador de comunicação, da área das mídias, que vai observar a circulação dos processos comunicacionais pouco estudada. O recorte do ângulo da educação “não dá conta de todas as questões que podem surgir na interface – muitas das quais exigem um engajamento reflexivo de cada um dos dois campos em sua abrangência” (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 57).

Pensando nos trabalhos significativos que têm sido gerados da educação, encontramos a mediação tecnológica e os estudos para os meios, mas o problema não se resolve com a instalação do equipamento tecnológico no espaço da escola. Formam-se redes de novos signos, novos materiais simbólicos, linguagem, publicações, emissões, ondas, crenças, reações, diferentes formas de sociabilidade, o domínio do político e do econômico etc.

O estudo de interface proposto supera o destaque às práticas educativas. A interface vai além da mediação tecnológica, do uso dos meios, da tecnologia em sala ou estudo crítico sobre a mídia. Em nossa perspectiva, deve incorporar também os ângulos trazidos por Braga e Calazans (2001), como as multiplicidades dos dispositivos de saberes, as articulações entre os processos de saberes e os processos da escola, os saberes e os processos do espaço das interações sociais midiáticas, etc.

Assim, para além da abrangência da escola, da educação, da pedagogia, a abrangência comunicacional no espaço da escola não pode se limitar às cinco perspectivas propostas pelo grupo da ECA/USP.

A mediação tecnológica estudada e trabalhada pela escola da USP não foge ao estigma da mecanicidade na medida em que ensina a usar os meios. O trabalho com a tecnologia sem relações com dimensões como a sócio-antropológica ou semio-linguística mantém o estudo sem pensar sobre o conhecimento, por exemplo. No fundo, é uma formação para interagir com a tecnologia. Uma apropriação que não trabalha outras dimensões que estão em jogo, como as expostas no presente trabalho, tais quais as interações e conhecimento pela apropriação discursiva. Não é possível compreender as abrangências da interface somente sob ponto de vista tecnológico. A comunicação e a educação, em sua interface, não ocorrem só pela tecnologia, como procuramos demonstrar em nossa investigação. O tecnológico é apenas uma das dimensões em jogo.

É fato que a educação precisa acompanhar os avanços da comunicação e compreender seus processos para então interagir com eles. Se utilizarmos a tecnologia como projeto total para incluir comunicação no espaço escolar, podemos deixar escapar outras dimensões do processo comunicacional que circulam e resultam em aprendizagem, socialização, relações grupais, etc. A comunicação não é só um componente pedagógico que vai fornecer à educação avanços para a aprendizagem. Ela é, além disso, um movimento de mudança social, de transformação dos sujeitos que participam da escola.

1.2.4. Braga e Calazans

Braga e Calazans (2001) explicitam alguns ângulos dentro de uma perspectiva mais comunicacional de enxergar a interface além das educacionais. Os autores explanam sobre as abrangências da inter-relação dos campos, contemporaneamente, do ponto de vista da escola e do campo da comunicação. A perspectiva desses autores leva a pensar em conhecimentos variados,

disponibilização crescente das informações e tecnologia, circulação e aceleração de saberes, valores culturais e linguísticos. As construções e reflexões se aproximam mais de uma ótica comunicacional do que educacional.

Para os autores, o uso dos meios pode ser analisado como ferramentas pedagógicas e como fornecedores de sentidos. O primeiro uso é uma forma de utilização auxiliar da mídia, de complementaridade do ensino formal. Os meios são trabalhados em sala de aula sob a ótica da educação. A comunicação é utilizada pela educação como instrumento. Essa abrangência se volta para o processo de aprendizagem escolar bem como as “possibilidades múltiplas de interpretação do aluno-receptor, diante de produtos culturais com lógicas (e dimensões) distintas dos procedimentos escolares apoiados na linguagem verbal” (ibidem, p. 58). Os meios também são inseridos na escola, pois ela é a responsável pela socialização do indivíduo, ou seja, ela prepara o aluno para ingressar na sociedade. Considerando que a sociedade tornou-se mediada pela tecnologia e multimidiática, a escola também deve procurar desenvolver as tecnologias dentro da instituição para preparar esse aluno para entrar numa sociedade como tal.

Ao lado dessas perspectivas, surge também a educação para os meios e a leitura crítica, propostos, respectivamente, para desenvolver os estudantes em sua capacidade de se relacionar com a mídia “nos processos criativos, com as questões político-sociais e econômicas dos sistemas mediáticos” (ibidem, p. 59) e para desenvolver no aluno uma competência de observação da produção e processos da mídia. Ambos os planos de ação tentam dar conta também do papel social da escola de integrar o aluno ao coletivo social, permeado dos produtos e processos da mídia.

Nossas perspectivas analíticas – o trabalho com os dispositivos e as crenças – permitem observar quase todas as reflexões de Braga e Calazans, quando refletem sobre a abrangência comunicacional da interface. Os autores apresentam e discutem brevemente cada uma das possibilidades de um ângulo comunicacional. Ainda que seja uma apreensão de forma geral, pois eles estão tratando de diversas perspectivas sem necessariamente ser específicos em cada uma delas, é possível reconhecer as dimensões dos dispositivos e crenças no trabalho reflexivo. Eles passam por percepções de processos interacionais, discursivos, tecnológicos e por construção de conhecimento do mundo, da vida, da consciência crítica e do comportamento.

No entanto, o ângulo educacional, ao pensar as mídias na escola, tem concentrado os esforços em uma apropriação dos meios enquanto tecnologia. Isso aparece enquanto proposta de tecnologia na sala de aula e na utilização da mídia como enriquecedora do processo educacional e intelectual, através da educação para os meios e da leitura crítica. Assim, tais reflexões não engendram a dimensão interacional do dispositivo, nem conhecimentos construídos pelos próprios alunos. Esse foco aparece em nossa própria pesquisa. Realizamos um levantamento descritivo minucioso do uso feito das tecnologias em sala de aula e nas escolas, movimentando várias reflexões sobre a distinção e acesso, e também sobre as relações com a produção de crença. Ou seja, a tecnologia aparece, mas em relação com outras dimensões que serão explicitadas no decorrer do trabalho.

As questões de estudo propriamente do espaço midiático mostradas por Braga e Calazans (2001) se mostram a partir da inclusividade e da penetrabilidade da mídia. A penetrabilidade é caracterizada pelas solicitações de modificação a fim de “se ‘ajustar’ ao

olhar/ouvido dos equipamentos” (ibidem, p. 31). Neste aspecto, os processos midiáticos solicitam um tratamento específico à escola, pois se tornam concorrentes.

Diante dos processos mediáticos (imagens, som, espetáculo, sedução narrativa, singularização de conceitos em torno de ocorrências visualizáveis, redução do espaço argumentativo, atualização informativa exacerbada...) – os processos habituais da escola (reflexão, argumentação, estabelecimentos de relações racionais entre fatos e entre conceitos, sistematizações amplas, memória histórica, construção de acervos, processos cumulativos de longo prazo...) são penetrados por novas solicitações, encontram outras expectativas dos estudantes (ibidem, p. 60).

Não há dúvida de que, nas processualidades da interface, há uma modificação no espaço da escola em virtude das lógicas midiáticas. No entanto, a mídia, por sua vez, penetra o espaço da escola aos poucos e nós mesmos vamos abandonando a expressão “invade” ou “se impõe” à medida que observamos recusas e negociações por parte da instituição. Não é uma inserção que se dê de forma simples e sem maiores problemas. Entrar no espaço escolar e viver o cotidiano da escola mostra que o processo é muito mais complexo do que a teoria pode abranger e com muito mais tensões e conflitos entre os processos educacionais e comunicacionais. Professores não estão preparados para lidar com as questões mais abrangentes dos processos comunicacionais, como as questões político-sociais ou econômicas que possam fazer parte do complexo processo do campo das mídias.

Outro ângulo da mídia, na interface, é estabelecido na sociedade, onde há uma multiplicidade dos “dispositivos de mediação e circulação dos saberes” (ibidem, p.62). Então, onde a mídia atua como dispositivo de saber, a aprendizagem se modifica pela multiplicidade de entradas e possibilidades que ofertam os meios de comunicação. Elas se diferenciam pela formalização e sistematização. Neste caso, uma das características de aprendizagem com a mídia é, também, a observação da “aquisição dos saberes na interação entre comportamento e atitudes

do indivíduo, ou com os quais se dialoga na mídia” (ibidem, p.63). Isso também aparece no ângulo comunicacional proposto por Braga e Calazans (2001) no estudo da interface. É a articulação entre os saberes da escola e dos espaços de interação social.

Ora, em contraste com as relações entretidas pelo sistema escolar com as aprendizagens extra-educacionais habituais (na família, na cultura, na vida prática), não há ainda experiência nem reflexão sedimentadas, no campo educacional, para suas relações de fluxo com estas ‘novas aprendizagens’ (ibidem, p.66).

Em nossa formulação, percebemos três modalidades de conhecimento concernidos nos processos midiáticos, analisados a partir dos conceitos de dispositivos, que são: comportamento, conhecimento de mundo e consciência crítica. Isso não significa que nossa observação e investigação sistemática dê conta de todos os processos em jogo. Como dizem os autores, essa é uma face da aprendizagem:

Uma característica da aprendizagem em dispositivos mediatizados é que esse aprender parece assumir uma dupla face. Primeiro, a aprendizagem é discernível para um observador externo – como aquisição de saberes obtidos nos materiais simbólicos disponibilizados; e como interação entre os comportamentos e atitudes do usuário e aqueles comportamentos e atitudes que são exibidos ou com os quais se dialoga na mídia (ibidem, p.63).

Procuramos investigar como, por meio dos dispositivos midiáticos, as fontes mais variadas e os objetos diferenciados dos saberes circulam de modo acelerado e diversificado. Estudos neste ângulo tratam, por exemplo, das relações de saberes e fluxos dos processos midiáticos e saberes e processos da escola.

A interação se mostrou indispensável à compreensão sobre a construção do conhecimento e realidade do aluno quando observado no ângulo comunicacional. Concluímos

que o processo é fundamental para entender o fluxo entre escola e mídia e não só pensar na produção ou na recepção.

A relação de interface comunicação e educação é deslocada de um eixo tecnológico e instrumental para o de processos comunicacionais, nos quais a tecnologia está inscrita, mas não é a única dimensão explicativa. A relação se estabelece entre instituições: é uma interação e, portanto, não é uma relação unívoca, há transformações nos seus discursos e práticas; por isso, passa-se a pensar a educação como a comunicação por meio de processos. Como nas palavras de Pedro Gilberto Gomes, “Deixa-se de falar tão só da educação do sentido crítico para se referir agora à educação para a comunicação, entendida como processo” (Ecosam, 2001, p. 38).

1.2.5. Escola de Recepção

Nessa breve discussão a respeito das pesquisas sobre esse tema, há duas obras que consideramos relevantes na área de recepção e que buscam contribuir aos avanços da interface comunicação e educação: “O adolescente e a Televisão”, organizada pelos professores da Unisinos Pedro Gilberto Gomes e Denise Cogo e “Ensinando à Televisão”, do professor Antônio Fausto Neto, também da Unisinos.

No texto dos professores Gomes e Cogo (1998), é feita uma rica retrospectiva sobre as teorias da recepção. A leitura faz-nos pensar sobre o protagonismo em nossa pesquisa. Na teoria hipodérmica, a respeito dos efeitos sobre a recepção, este protagonismo localiza-se na parte do emissor. No entanto, o receptor é passivo. Com o avançar dos estudos sobre usos e gratificações, o receptor consumiria o que lhe agrada na televisão, não sendo assim tão passivo ou sem atitudes perante o meio. Então, não mais se pergunta sobre o efeito dos meios sobre as pessoas, mas o que

elas fazem com eles. O protagonismo surge sempre de um extremo ou outro, no emissor ou no receptor.

Interessantemente, o professor Fausto Neto já faz uma proposta de uma reflexão mais ampla sobre o protagonismo. Na introdução do seu livro, parece dar vida à televisão. Ele escreve: “trata-se de um sujeito que fala, faz falar, toma decisões, institui pontos de vista, orienta e monitora decisões que a sociedade realiza noutras esferas do seu funcionamento. Em suma: a televisão é um protagonista próprio” (FAUSTO NETO, 2001, p.8). O sujeito produtor desenvolve e agencia materiais produzindo sentido, o receptor tem a percepção e mediações que vão gerar outros sentidos. E entre eles, a televisão, enquanto dispositivo, também produz sentido, agendas, planos de circulação, gramáticas, papéis. Já é possível começar a pensar em retirar dos extremos, de onde sai e aonde vai chegar. Afinal, o *entre* eles, como também ressaltado pelo pesquisador, é relevante e envolve “enfoques sócio-lingüístico-antropológicos” (ibidem, p.17), atendendo assim, também, à percepção de elementos interacionais, linguísticos e tecnológicos conforme as dimensões triádicas do dispositivo porque perpassa nossa pesquisa.

A tecnologia tem vida e lógicas próprias. Vejamos que a TV Escola não é nem o esperado pelo governo, nem o pensado pela escola,

esta constatação põe em xeque os pressupostos da orientação da produtora da estratégia que julga os agentes escolares como peças que se subordinariam, sem mais nem menos, às suas orientações voltadas para a chegada da TV na Escola. Contraria, frontalmente o ponto de vista de que as tecnologias podem migrar para diferentes espaços culturais e cognitivos, sem limites, seguindo ‘passes de mágica’, desconhecendo a complexidade do ‘mundo das mediações’ e de suas respectivas estratégias legitimadoras. (ibidem, p.73).

Ao longo das observações em nossa pesquisa, professores e alunos – receptores - possuem reações não passivas, refletindo sobre os tipos de mídia e suas disposições, ou mesmo não sendo indiferente a isso. Entre as possibilidades de eles reproduzirem, produzirem ou recriarem, percebemos diversas configurações. As dimensões de análises que construímos nos permitiram observar em menores proporções o processo. Como consequência, melhor compreendemos as lógicas de relações. Assim, a observação do processo, no *como* acontece, preenche a lacuna do quando já se chega a um resultado dado e fechado.

Possivelmente, o protagonismo seja a circulação (em detalhes observáveis e articuladores, configurando dispositivos) e não os sujeitos, receptores e emissores. Mas, para isso, pensar em um protagonismo não assujeitado requer ainda um longo trajeto reflexivo e de embate com perspectivas sociológicas e antropológicas que não realizamos, o que sem dúvida, deixa o interesse pelos resultados que poderiam ser gerados.

Os autores do livro “Televisão e Adolescente” também refletem sobre uma outra dimensão do dispositivo, a linguagem e uma relação da recepção com o discurso, procurando identificar onde está o sentido na produção e na recepção. Como os próprios professores vêm em perspectiva, “a mediação é o que assegura a passagem de uma realidade à outra realidade. Mas, nessa passagem nega-se a dualidade, enquanto a mediação é um tempo, o lugar e o meio dessa passagem”. (GOMES e COGO, 1998, p. 25).

Sob esse ponto de vista, a linguagem seria uma esfera de mediação essencial por relacionar o antes e o depois da mediação.

É importante que nos detenhamos mais nessa posição de Santuc, pois ela pode nos fornecer elementos que permitirão melhor compreender a questão da mediação nos meios de comunicação. O *antes* da mediação da linguagem, segundo ele, remete-os à realidade bruta (ibidem, p.25) [grifo dos autores].

No entanto, lembra Fausto Neto, que

a realidade de circulação de discursos, a que se impõem grupos de produção/recepção constitui-se através de um conjunto de operadores, de regras e situações de enquadramentos de temporalidades que escapam à especificidade de gramáticas particulares (FAUSTO NETO, 2001, p. 19).

Não seria assim possível capturar a realidade bruta do aluno mesmo que a linguagem exteriorizasse suas mediações, antes ou depois. O possível é capturar fragmentos do discurso particular. Contudo, não é a gênese dessa linguagem ou do discurso que se busca, e sim sua articulação na configuração do dispositivo que estará circulando quando formado. E, nesse sentido, é possível observar que o discurso midiático escapa de reproduções por conta de atores e temas, havendo, como na TV Escola, um efeito contramão, quando a interação desenha diferentes enquadramentos de recepção.

Nossa percepção é que o conceito de crença é importante para os estudos da recepção, na medida em que leva ao subjetivo do receptor, observando as articulações com o dispositivo da mídia para a construção da própria realidade e do conhecimento. Entre o aluno e o dispositivo existem diversas mediações, relativizando o conceito de dispositivos enquanto poder. Então, não é possível manter o pensamento sobre um poder exercido, uma influência certa, e sim, uma negociação, uma circulação que entremeia crenças, construção de significação, protagonistas, temas, reprodução ou não, articulados nas dimensões dos dispositivos.

1.2.6. Rosa Maria Bueno Fischer

Bueno Fischer é uma pesquisadora da interface que estuda há pelo menos 25 anos a mídia, em especial a televisão. Ao longo da produção intelectual da autora, o caso específico de que tratamos aqui é o livro “Televisão e Educação”.

O estudo reflete a comunicação do ponto de vista da produção, assim como a recepção dos programas. No que tange aos professores, a autora espera que eles olhem além do que os produtores estão repassando. O livro traz temas sobre a abordagem da televisão em sala de aula, através das experiências dos estudantes. O meio é parte do cotidiano tanto dos professores como dos alunos. A autora também reflete sobre técnica, linguagem, tema e cotidiano.

A condição técnica da presença da TV nas nossas casas, relacionada a uma acentuada escolha de temas privados nas programações, pode ser pensada a partir do ponto de vista, referente a um certo estado distraído, característico do espectador de tevê. (FISCHER, 2001, p. 61).

Mesmo que se fale das situações cotidianas na TV, os telespectadores procuram o tema que fale do próprio cotidiano. E pensando na dispersão do cotidiano, “a linguagem básica da tevê funda-se nesta dispersão, (...) e selecionando atores, sons, imagens, diálogos a fim de capturar atenções e emoções” (ibidem, p. 62). Ao tentar nos capturar utilizando tantos recursos técnicos ou de linguagem, a televisão assume a relevância da nossa subjetividade, onde se guardam nossas crenças. As imagens *dizem* algo buscando por nós e produzimos algo a respeito, uma crença ou um sentido.

A autora chama a atenção para os discursos afirmando que “programas de tevê seriam exemplos de enunciações que, submetidos a estudo mais sistemático, permitem a descrição de

certos discursos” (ibidem, p. 86), relacionando-os com o sentido de poder. Ora, dentro das escolas, múltiplas relações consideram além da linguagem ou do suporte, critérios sócio-antropológicos e, com isso, o poder do discurso vai sendo relativizado em meio às interações, por conta dos papéis de alunos e professores, das condições de acesso, dos projetos da instituição, das crenças geradas, etc.

Para a autora, é preciso tratar a televisão discursivamente, estudando e analisando “linguagem, construção da imagem, narrativas, interpretações dos personagens, diálogos, sonorização, elementos técnicos, produção de significados na cultura, relacionados a determinados saberes que circulam na sociedade” (ibidem, p. 90). Assim, ela apresenta uma relação do estudo diático - da díade linguagem e tecnologia -, quando confrontamos às nossas análises de pesquisa por meio dos dispositivos.

A insistência da autora para se estudarem os discursos quer provocar um olhar mais rigoroso à elaboração da produção, como parte da concepção de que a televisão interfere na constituição cultural, na identidade e na subjetividade. A professora Rosa Maria trata a circulação da mídia como política, financeira e econômica. Neste aspecto, poderíamos pensar nos processos midiáticos inclusos na lógica da reprodução, também tratada na nossa pesquisa. Afinal de contas, a reprodução na escola se encarregaria de manter a política e a economia dos dominantes sobre os dominados tal qual é. Seria a reprodução de uma cultura de classe.

No estudo que envolve a linguagem e a tecnologia, surge a lacuna que é a falta da dimensão interacional. Faltará examinar os papéis dos alunos e professores, as negociações

institucionais, as condições sócio-antropológicas dos alunos. Esse conjunto pode, inclusive, redimensionar a reprodução quando se trata de uma circulação político-econômica da televisão.

Ressaltando a positiva intencionalidade de promover, entre os professores, atividades dirigidas ou sugestionadas sobre como tratar a televisão e seus discursos, limitamo-nos ao estudo de investigação das relações entre os campos, sem construir uma ação de estudo ou sistematização da compreensão da televisão. A leitura da pesquisa deve ser provocativa, fazendo pensar a realidade da sala de aula, as referências da mídia, os dispositivos articulando conhecimento. Como observamos, cada escola é uma singularidade, e na multidimensão da circulação midiática, encontra-se também a multidimensão de tarefas conforme escolas, professores e aluno que devem harmonizar o diálogo entre escola e mídia.

1.2.7. Conhecimento

Na interface Comunicação e Educação, assim como no trabalho que apresentamos, existe uma problemática que é a do conhecimento. Por isso, pretendemos também passar por esta abordagem no que diz respeito à contextualização da interface.

O conteúdo midiático passa por contínuos embates enquanto fonte de aprendizado e conhecimento. Existe o grupo de pesquisadores em Santa Catarina, destacando-se a atuação do Professor Eduardo Meditsch, que assume a discussão, buscando estabelecer o jornalismo e as informações jornalísticas como fonte de conhecimento.

Uma das definições trazidas por eles é aquela segundo a qual o “conhecimento não é como um dado concreto, mas como um ideal abstrato a alcançar” (MEDITSCH, 2002, p.9). Há

afirmações de que a ciência é a única fonte de conhecimento, quando estabelecidos métodos e parâmetros e o que está aquém dos métodos científicos é considerado imperfeito e pouco legítimo. Claro, o conteúdo midiático não faz parte destes estabelecimentos de técnicas científicas, laboratórios, métodos, etc, estando à parte de ser uma possível fonte de conhecimento. Os frankfurtinianos podem aqui ser vistos como personagens desta história, degradando o conteúdo de mídia e tornando-o desvalorizado enquanto conhecimento, por considera-lo fonte de alienação.

Uma segunda abordagem se encontrando em uma fase intermediária, já admite o jornalismo não tão inútil.

Pode-se localizar a origem desta abordagem no trabalho do ex-jornalista e sociólogo do conhecimento Robert Park, que publicou um artigo sobre o tema em 1940. A partir da perspectiva filosófica do pragmatismo de William James, que abandona o conhecimento como um ideal para observá-lo como um dado da vida humana, concluindo que as pessoas e as coletividades lidam simultaneamente em suas vidas com várias espécies de conhecimento, Park começa a definir o Jornalismo a partir do que tem de diferente, do que lhe é específico como forma de conhecimento da realidade (ibidem, p. 10).

No caso da nossa pesquisa, o jornalismo aparece fortemente como fluxo entre os campos, mas não seria o único gênero. Apropriando-se assim desta definição, aproveitamos para mais uma vez alargar o entendimento de conhecimento não só para as informações jornalísticas, mas sim para o conteúdo midiático, o que inclui o jornalismo e também a produção ficcional, por exemplo. Ao longo da análise, demonstraremos como esta produção também se inclui como uma forma de conhecer a realidade, de interpelar a experiência, podendo assim ser uma forma de conhecimento.

Para Meditsch, o conhecimento do cotidiano “pode ser útil para elucidar algumas das suas diferenças, mas parece insuficiente para definir o que ele tem de específico” (ibidem, p.10). O termo é tratado aqui como uma fonte de conhecimento, ainda que não tão sistemático ou analítico como o das ciências, mas já encontra uma categoria para ser considerado como tal.

A partir da perspectiva de William James, que abandona o conhecimento como um ideal para observá-lo como um dado da vida humana (...) ao distinguir entre um “conhecimento de”, utilizado no cotidiano, e um “conhecimento sobre”, sistemático e analítico, como produzido pelas ciências. Para situar o jornalismo, Park vai propor a existência de uma gradação entre as duas espécies de conhecimento e colocar a notícia num nível intermediário entre elas (ibidem, p.10).

Assim, o professor e seu grupo propõem a terceira abordagem para concluir o jornalismo como fonte de conhecimento.

Daí que tenha surgido uma terceira abordagem, que dá mais ênfase não ao que o Jornalismo tem de semelhante, mas justamente ao que ele tem de único e original. Para esta terceira abordagem, que tem sido desenvolvida por teóricos brasileiros, especialmente na Universidade Federal de Santa Catarina, o Jornalismo não revela mal nem revela menos a realidade do que a ciência: ele simplesmente revela diferente. O Jornalismo não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, reproduz também o conhecimento produzido por outras instituições sociais. A hipótese de que ocorra uma *re-produção* do conhecimento, mais complexa do que a sua simples transmissão, ajuda a entender melhor o papel do Jornalismo no processo de cognição social (ibidem, p.11).

Na perspectiva dos dispositivos e das crenças, a abordagem do conhecimento pelo grupo passa pelo conceito de reprodução e produção assim como as dimensões de tecnologia e linguagem. Na medida em que o conteúdo midiático revela fatos, organiza a informação, projeta realidades; ele está além da transmissão. Existe uma organização simbólica nesta informação que é dada pela mídia e busca uma significação, tanto quando parte da produção como quando chega à recepção. Quando a mídia, em sua linguagem e propriedades, envia a mensagem, ela transmite uma significação a respeito de algo. E quando o envio perpassa outros campos, como o caso da

escola, adquire ali diferentes materiais simbólicos, experiências de vida, papel do professor, projeto da instituição, cotidianos e forma de interação.

As realidades produzidas na mídia podem ser formas de conhecer e de construir as crenças que estarão configurando o dispositivo da mídia em outro lugar, na escola, articulado a outros elementos como sócio, lingüísticos ou técnicos. Por isso, a produção da mídia também está comprometida quanto à construção do sentido, mas não sozinha.

Finalizando, enquanto produção de conhecimento do cotidiano, ressaltamos que não só as produções jornalísticas, nem mesmo só as televisivas, mas o conteúdo midiático é construtor de realidades e de experiências. Assim como todo o processo midiático que circula na escola, em suas materializações, por meio da tecnologia, das interações ou da linguagem, produzem conhecimento. Nossa problemática está na perspectiva da crença e do dispositivo da mídia gerando conhecimento no espaço escolar, ao entender aqui a produção do conhecimento, concernida no dispositivo configurado da mídia.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Dispositivos

O conceito de dispositivos é operacionalizador em nosso trabalho, das relações realizadas entre o empírico e o teórico, assim como na complexificação da reflexão sobre o campo dos media. O dispositivo é uma articulação das dimensões sócio-antropológica, semio-lingüística e técnica/tecnológica (FERREIRA, 2006). As três dimensões são instrumentos de análise e cada uma delas gera processos que configuram o dispositivo da mídia. Ao longo do trabalho, aparecerão mais claras as dimensões quando já denominadas pelos processos por elas desenvolvidas. Com isso, explica-se que a interação não é uma dimensão, mas um processo da dimensão sócio-antropológica. E assim os demais.

Já existem diversos estudos e pesquisas sobre a mídia, sobretudo no que diz respeito ao seu aspecto técnico e tecnológico. Possivelmente pela explosão dos avanços da tecnologia da informação, os olhos tenham se voltado para esse movimento que realmente causou um *boom* na sociedade contemporânea. Não é o caso de estar afirmando total concentração nas técnicas e tecnologia, de forma extremista. Afinal de contas, no próprio perfil histórico dos estudos de interface já foi possível perceber uma articulação da técnica e tecnologia com outra dimensão. No entanto, “muitos autores reduzem o conceito de dispositivos a sua dimensão técnica e tecnológica. Essa redução conceitual implica em separar as dimensões da técnica, tecnologia, o social e as dimensões semiológicas implicadas” (FERREIRA, 2006a, p. 5).

O dispositivo é uma parte, um agente operacional do processo midiático. Assim como as relações de poder se dão na microfísica, segundo Foucault, as relações de comunicação dar-se-ão

nas menores partículas possíveis de agenciar a mídia, o dispositivo. É uma menor parte possível de se observar e perceber o processo midiático³. Os elementos da mídia permitem a compreensão de rede, ou seja, as articulações vêm explicitar como se organiza o dispositivo.

O percurso do dispositivo ao seu lugar, enquanto articulador das dimensões concernidas no campo da comunicação, passou por alguns autores, como Meunieur (1999). Tratando o dispositivo como um mediador da ausência, a mídia não é uma técnica que se interpõe entre dois. Ela emerge da vida social para trabalhar a solidão e angústia da sociedade, sendo um objeto transicional. A mídia não se interpõe, mas cria fusões e relações⁴. Assim, o dispositivo seria um criador de imaginários e construção simbólica no espaço da escola, como poderá ser percebido nas descrições empíricas, quando o aluno, a partir da crença, constrói a realidade e conhecimento.

Outro autor que contribui para a pesquisa é Belin (1999), colaborando sobre a reflexão dos dispositivos que se observa no espaço escolar, ao pensar o pesquisador o dispositivo com um máximo deslocamento de verossimilhança entre aquilo que é objetivo e o que é subjetivo. Em se tratando de uma concepção que move as tensões entre realidade, ilusão e conhecimento, o pesquisador consente a compreensão do dispositivo em cognitivo e afetivo, características estas que estão envolvidas na configuração do dispositivo observado na sala de aula. O aluno, quando constrói realidade e conhecimento, fabula, imagina, observa o cotidiano e interage com os meios de comunicação. O reconhecimento desta objetividade e afetividade no dispositivo configura-o como uma construção, por meio da crença, do conhecimento do aluno, seja o conhecimento de

³ Esta discussão foi elaborada em aula ministrada pelo Professor Jairo Ferreira durante a disciplina “Tópicos”, durante o primeiro semestre de 2006, no PPG-Unisinos.

⁴ Idem a nota anterior

mundo, a conduta ou a consciência crítica. Apropriamo-nos, então, de um conceito de dispositivo que se configura na objetividade e subjetividade.

O conceito de dispositivo, proposto como articulação das três dimensões, foi trabalhado por Daniel Peraya (1999), “les dispositifs de communication articulent trois niveaux que l’on ne peut réellement isoler sauf, comme le mentionne P. Levy (La cyberculture, 1997) pour mieux en analyser les interactions: le semiotique, le social et le technique⁵”. Com a articulação da semiótica, do social e da técnica, a proposição sofreu uma leitura e novas reflexões sobre o conceito ao longo da realização da pesquisa de Jairo Ferreira (2006b).

O construto que propomos parte da conclusão de que as diferenciações epistemológicas no campo da comunicação se desenvolveram, e se desenvolvem, em torno de três grandes linhagens: a) a mais clássica das relações, a de que os grandes mercados condicionam os processos semio-lingüísticos e discursivos, e as apropriações técnicas e tecnológicas dos meios; b) a segunda, aberta pela análise semio-discursiva, em que o sentido nasce nessas esferas, e os sentidos sociais são desdobramentos; c) terceira, as abordagens sobre os condicionamentos impostos pelas técnicas e tecnologias. Essas três dimensões correspondem ao conceito de dispositivo de Peraya (1999). Nossa abordagem registra que essas três esferas de contingenciamentos operam simultaneamente sobre as outras dimensões, desde os momentos que cada uma das dimensões se configura como sistema (portanto, operações próprias de autonomização perante as outras esferas da experiência comunicacional) (FERREIRA, 2006b, p.5).

Em nossa análise, essa perspectiva é apropriada em um conjunto de determinações para análise dos processos midiáticos. Entre essas determinações sociais figuram os projetos nas escolas, os papéis, os temas, o agendamento, a presença ou ausência da tecnologia, as condições de existência das escolas e outros.

⁵ “Os dispositivos de comunicação articulam três níveis que realmente não podem ser isolados, como menciona P. Levy (Cibercultura, 1997) para melhor analisar as interações: a semiótica, o social e a técnica. (tradução nossa)”. <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/dispositif/resumes/peraya.htm> Acesso em: 22 fev. 2007.

Independentemente de uma configuração no espaço das interações ou no espaço da técnica ou do discurso, o uso do termo não estará sendo qualificado em dispositivo midiático, conversacional ou discursivo. Tratamos do conceito como dispositivo, englobando aí todas as naturezas. O trabalho não consiste em desvendar a epistemologia do conceito, mas de operacionalizar as articulações por meio das dimensões: sócio-antropológica, semio-lingüística e técnico e tecnológica, do dispositivo da mídia.

Adotamos, assim, uma perspectiva de produção social de sentido por meio da configuração dos dispositivos na interação de indivíduos, instituições e campos sociais com as mídias ou entre os próprios indivíduos da sala de aula (professor e aluno), nos jogos específicos da linguagem e nas disposições tecnológicas.

O termo sócio indica que as materialidades dos processos comunicacionais – máquinas e signos que emanam em processos semio-técnico – estão imersas, ou banhadas, em materialidades sócio-psico-antropológicas, não como algo externo, passível de análise relacional (como fazem parte dos estudos de produção e recepção), mas internos (sistemas de produção incorporados nas obras, disposições, práticas e rotinas de interação com os processos de comunicação) (FERREIRA, 2006a, p.5).

O foco sócio-antropológico se concentra nos processos de interação que é o processo de configurar uma sociedade. A realidade é socialmente construída e “a frequência da conversa reforça seu poder gerador da realidade” (BERGER e LUCKMANN, 1998, p.205). Tais interações, então, vão identificar o processo que vive a sociedade. As interações se modificam e as suas formas inscrevem a sociedade em um modo de ser. Se antes era pensada só a relação face a face para interagir, hoje as interações se complexificam. Sem abandonar elementos passados como o face a face, mas incorporando outros, passando a envolver interações homem/produto e homem/meio de comunicação.

“Esse complexo jogo de interações inclui, portanto, em graus variados e em combinações incessantemente reformuladas, interações conversacionais diretas, interações dialogais mediatizadas e interações diferidas e/ou difusas” (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.29). Diferidas porque se prolongam no tempo e no espaço, indo além do momento em que o aluno está em frente à televisão ou acessando a internet, ou na sala de aula falando sobre ela, assim como também acontece com o professor. A gravação do “Globo Repórter”, a possibilidade de assistir ao documentário outra e outra vez, e, a cada vez, com alunos diferentes, proporciona o surgimento de processos em diferentes cotidianos e realidades, trazendo diferentes interpretações ou interpelações. Difusas por serem disseminadas e espalhadas, permitindo uma ampliação no número e na diversidade de interlocutores.

A interação é o que melhor demarca a reflexão da configuração do dispositivo, que é *ad hoc* e *ex post*⁶. Ou seja, não existe um pré-dispositivo ou um dispositivo formal que se instale na sociedade. Ele é configurado na interação social. E tem-se mostrado diferido e difuso. Assim, o dispositivo está na posição interacional, à medida que a circulação depende da interação humana. Isto é, a circulação não é produzida pela mídia, mas pelo momento de configuração desses dispositivos.

A estreita entrada é o lugar do conhecimento, que observamos enquanto construção de crenças. Neste lugar, podemos pressupor que é a interação humana que vai se expressar enquanto conversação, relação com as tecnologias e com os próprios discursos. Concluindo, a interação humana passa a ser fundamental.

⁶ Essa discussão foi elaborada durante aulas do Professor Jairo Ferreira, na disciplina “Tópicos”, durante o primeiro semestre de 2006, no PPG-Unisinos.

Estas atividades de interação entre os indivíduos, instituições e campos sociais com a mídia – às quais é possível fazer corresponder certos tipos de conversação – constatamos que podem ser expressas como um conjunto de determinações. Em outras palavras, “regras de procedimento que definem essas atividades, desde que elas sejam suficientemente repetidas. A partir de um conjunto de regras de conversação, se configura o dispositivo conversacional” (BRAGA, 1994, p. 293), que vai atribuir sentido à conversa que foi estimulada pela interação com a mídia ou mesmo pela interação pedagógica entre professor e aluno. Em nossa investigação, construímos também um conjunto de determinações, que é parte da concepção triádica de Ferreira (2006), Peraya (1999) e Levy (1997).

A perspectiva que operamos é de que, na conversação, há construção social de sentido, quando percebido o viés sócio e o midiático. Porém, fica “a lacuna de como ocorre o trânsito do conversacional para o midiático, ou, se quisermos, de como essas categorias são transformadas nos processos de circulações entre os limites da conversação e do midiático” (FERREIRA, 2006a, p.06). Pensando em uma solução, partimos de uma reflexão que se resolve na interação dos processos sociais e tecnológicos com a linguagem, ponderando junto aos nossos dados do empírico “a tese de midiatização como produção tecnológica de mensagens (VÉRON, 1997) sob determinadas condições de produção e recepção – aquelas que configuram a formação de mercados discursivos entre instituições e indivíduos” (ibidem, p.06).

A assimilação social do tecnológico deve passar por algo que está acoplado aos dois, que permite a ambos uma comunicação que esteja no social e no tecnológico. Essa atualização é realizada pela linguagem, pelo código, pelo discurso.

Os meios podem participar da produção dos significados proporcionados pelas mensagens dentro da sala de aula ou por meio das interações entre máquina e sujeito ou entre sujeitos. No entanto, a circulação midiática se realiza na conversação, nas interações sociais quando objetivadas pela linguagem.

“A expressividade humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros homens como elementos que são de um mundo comum” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 53), como, por exemplo, a linguagem de sinais ou a linguagem entre o piloto de avião com os movimentos da bandeira ao estacionar no pátio do aeroporto. A linguagem é o meio pelo qual a interação se realiza.

A linguagem é expressão, e quando manifesta lingüisticamente também é um conjunto de sinais, objetivamente praticáveis. Sem compartilhar uma linguagem de gestos, lingüística, ou de qualquer código compreensível, não é possível entender a vida cotidiana, pois o código vai ser o modo de compartilhar. Como vimos antes, a interação é modo de construir; conversando, um indivíduo edifica conhecimento.

A interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e sua própria estrutura, a estes não parecem ser de natureza intrinsecamente lingüística, mesmo que freqüentemente expressos por um meio lingüístico (GOFFMAN, 1998, p. 15).

O caminho discursivo é necessário para perceber a circulação, porém, não suficiente. Nem todas as observações feitas em sala de aula demonstram a circulação concretizando-se por meio do discurso unicamente. É preciso incorporar ainda os ângulos sócio-antropológico e

técnico/tecnológico, na análise dos processos midiáticos. As relações entre os três é que conceituamos como dispositivos.

Nessa perspectiva, realizamos vários movimentos. Primeiro, investigamos a mudança da crença (o conceito será apresentado a seguir), tanto pode ser sobre o sentido de ser negro, ou descendente de italiano, ou do dólar, ou do governo. As transformações podem ser capturadas nas interações entre os atores sociais da escola, exatamente pela linguagem que dá significado aos objetos, compreendendo a realidade do aluno e o conhecimento que ele traz, assim como o que ele constrói ou transforma. “A linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.57).

A produção de sentido que estes alunos possuem está relacionada não somente ao suporte, ao tipo de mídia (jornal ou televisão) ou à linguagem, termos e técnicas das reportagens e entrevistas, mas também às relações que produzem os discursos da mídia, as novas interações que elas promovem. “Verón situa que é importante que o valor do conceito de dispositivo possa compreender a produção do sentido não mais a partir do suporte de tecnologia ou de linguagem, mas de um conjunto de relações práticas, discursivas e tecnológicas” (FERREIRA, 2003, p.91). O valor da tecnologia é relativizado e, ao mesmo tempo, destacado na análise das relações.

O termo técnico ou tecnológico indica que a comunicação “passa” pelas materialidades – ou corporeidades – técnicas (ações) e tecnológicas (suportes), lugares onde ganha inteligibilidade a linguagem, cujas múltiplas possibilidades de articulação e desarticulação abrem campos de efeitos diferenciados (racionalidades, imaginários e mundos simbólicos em relação com os dispositivos, como atestam os debates sobre o livro, o jornal impresso, a televisão, etc.). A diferenciação entre corpo e tecnologia, tecnologia em geral e tecnologias de comunicação e informação ganha importância

epistemológica. Aqui os dispositivos podem aparecer como máquinas de produção de mensagens (FERREIRA, 2006a, p.06)

As tecnologias, ao serem trazidas para dentro da sala de aula, vão além da mediação. Alcançam uma relação de comunicação, interação e produção. A mídia não mais é percebida só como um aparato técnico alocado na escola, fazendo parte da estrutura física do ambiente escolar, mas sim com seu valor que depende dos dispositivos configurados nas interações, que operam apropriações pedagógicas, tematização, uso de tecnologia podendo, com isso, proporcionar uma diversidade de produção de sentido, conhecimento e práticas sociais.

A composição deste conjunto complexo de processos comunicacionais circula com uma variedade de produtos e processos como as informações, notícias, entretenimento, novidades estéticas utilizando som, imagem, charges, representações gráficas etc e por meio da técnica expande as lógicas de relações entre os campos sociais e a mídia. E como esta *qualificação* atua na construção da realidade da escola? Compreende-se que a estruturação, a reestruturação e/ou a afetação dos processos comunicacionais, no espaço da escola alteram a percepção e cognição dos sujeitos que constroem os dispositivos concernidos na construção da própria realidade e conhecimento. Isso faz com que muitos entendam que os meios técnicos midiáticos podem se transformar numa espécie de agenda coletiva, conforme há estudos norte-americanos de *agenda setting*, assim como um mediador de conhecimento, ou ainda quando associado a demais dispositivos, articuladores de ação social no espaço público. Em nossa investigação, o valor do tema e da agenda é estudado em relação às técnicas e tecnologias, mas delas não decorre de forma unidimensional.

2.2. Crenças

Quando o projeto foi qualificado, a banca de professores sugeriu que se trouxesse para a análise o conceito de conhecimento. Pensando sobre o tópico, chegamos ao termo crença com o intuito de melhor abranger o que observamos no descritivo e o que pretendemos com as perspectivas de análises teóricas.

O conceito de conhecimento para a operação de categorias e análises é pensado a partir do conceito das crenças, com inspiração no trabalho de Piaget (1926), que reflete sobre a questão do conhecimento e crença, em seus desdobramentos para pensar a representação do mundo da criança, numa abordagem construtivista.

A crença está entre esse elemento que é o valor e, simultaneamente, é pensamento. “Por que o avião pega fogo se está na água?” é do mundo das crenças. Se fosse do mundo do pensamento, ele buscaria a justificativa em um raciocínio lógico; possivelmente pensaria sobre o grau de solubilidade entre água e óleo, densidade de um e outro etc., para daí extrair relações analíticas. Esse seria o mundo do pensamento, da lógica, do raciocínio, do conhecimento científico, enquanto a questão do aluno fica algo descritiva, misturada a uma percepção, a um sentimento. O conhecimento gerado não é sempre aquele de que a própria escola toma conta, o sistematizado e avaliado. A esse tipo de conhecimento chamamos de crença.

Crença é um conceito transversal no trabalho na medida em que pretende operacionalizar a análise empírica e dar conta de conceitos teóricos. O ângulo comunicacional é mantido porque envolve questões como valores, construção social do conhecimento, teoria dos campos.

O filósofo Gareth Evans, no livro “Varieties of References” sugere que o conceito de informação é uma alternativa melhor que crença quando se trata de caracterizar idéias e pensamentos do indivíduo sobre o mundo. O autor argumenta que estar em um certo estado informacional não significa ter de acreditar naquilo. O “sistema informacional” é considerado a essência de nossas vidas cognitivas.

When a person perceives something, he receives (or, better, gathers) information about the world. By communicating, he may transmit this information to others. And any piece of information in his possession at a given time may be retained by him until some later time. People are, in short and among other things, gatherers, transmitters and storers of information. These platitudes locate perception, communication, and memory in a system – the informational system. (EVANS, 1982, p. 122)⁷.

Ao buscar integrar o termo conhecimento à pesquisa, o conceito de informação pareceu vago na medida em que não atenderia o critério subjetivo sobre o qual nos debruçávamos. A questão não seria de estar informado, mas de ter uma crença, pois conhecimento e realidade de uma pessoa não são construídos apenas de informações que podem ser transmitidas ou armazenadas, mas sim, de informações nas quais se crê e abrangem valores e subjetividades incorporadas no seu cotidiano, atualizando ou fortalecendo sua realidade, conforme as próprias interações com o mundo.

Essa formulação aparece em Le Bon, em seu livro “Opiniões e Crenças”, resume que o conhecimento é como uma aquisição consciente, por métodos exclusivamente racionais, tais como a experiência e a observação, enquanto a crença é uma intuição inconsciente. Para o autor:

⁷ “Quando um indivíduo percebe algo, ele recebe (ou melhor, coleta) informação acerca do mundo. Comunicando-se, ele pode transmitir essa informação a outros. E qualquer porção de informação em sua posse, em um certo momento, pode ser retida por ele até um certo tempo posterior. As pessoas são, em resumo e entre outras coisas, coletoras, transmissoras e estocadoras de informação. Estes modelos localizam percepção, comunicação e memória em um sistema – o sistema informacional”. (tradução nossa)

A crença vem sendo tratada com interpretações mal compreendidas porque autores têm tentado interpretá-la com os recursos da lógica racional, fenômenos que ela jamais regeu. (...) A dificuldade do problema da crença não havia passado despercebida ao grande Pascal. Em um capítulo relativo à arte de persuadir, ele justamente observa que os homens 'são quase sempre levados a crer, não pela prova, mas pelo agrado'. Mas, acrescenta ele, a maneira de agradar é incomparavelmente mais difícil, mais sutil, mais útil e mais admirável: assim, se disso não trato, é porque não sou capaz de fazê-lo; e sinto-me de tal modo incapaz que julgo ser inteiramente impossível (LE BON, P.12).⁸

Eis uma compreensão sobre a crença que identificamos nas observações, pois além do raciocínio e da produção lógica de conhecimento durante as aulas, existia, entre os alunos, algo de sentimentos, subjetividades, proposições pessoais baseadas no cotidiano, ainda que inconscientemente incorporados.

O valor incorporado, o cotidiano, as percepções são essenciais para os adolescentes, que vão construindo o conhecimento ainda com poucas teorias lógicas ou acadêmicas. Eles retiram da vida diária, das relações com os sujeitos ao redor, subsídios que constroem a realidade ou a atualizam-na. Em se tratando dos alunos das escolas pesquisadas - da rede pública de ensino - muitas vezes os sujeitos adultos que cercam os alunos também vivem as hipóteses e o agrado, o sentimento inconsciente por uma crença, e nem sempre um conhecimento justificado, averiguado, raciocinado, de academia ou pesquisas.

Com isso, ressaltamos a natureza da mídia como produtora de crenças também relacionadas com um dispositivo de especificidade midiática. Pensar a mídia é pensar em um conjunto de processos, o subjetivo, o raciocínio, os valores, o imaginário, a realidade, o cotidiano etc. Este conjunto de processos também é parte da construção de crenças do aluno, ou seja, um desdobramento em conhecimento do aluno sobre a própria realidade. Para Piaget, na crença:

⁸ www.camaraamparo.sp.gov.br/literatura/asopinioes.pdf Acessado em: 22 de fev. 2007.

a “forma e funcionamento” do pensamento se mostram cada vez que a criança entra em contato com seus pares ou adultos; é uma forma de comportamento social que se pode observar de fora. O “conteúdo”, ao contrário, se libera ou não se libera, segundo as crianças e segundo os objetos da representação. É um sistema de crenças íntimas (...) sobretudo um sistema de tendências, de orientações do pensamento do qual a criança jamais tomou consciência e que nunca falou. (PIAGET, 1926, p. 6)

Em sua investigação, Piaget utiliza cinco tipos de reações observáveis: não-importismo, fabulação, e crenças sugeridas, desencadeadas e espontâneas. Quando o pesquisador realizou sua investigação, durante as entrevistas com as crianças, ele buscou a origem do pensamento das crianças em suas respostas. Pela inaptidão, da observação da pesquisa aqui proposta, em reconhecer determinadas origens das respostas ou atitudes, dois tipos de crenças foram agrupadas; ou seja, a crença espontânea e a crença desencadeada não puderam ser efetivamente diferenciadas, pois a primeira refere-se a reflexões feitas pelas crianças anteriormente ao momento de observação e entrevista, enquanto a segunda, a desencadeada, é um processo da construção do sentido por uma reflexão feita no momento exato da entrevista.

Essa diferenciação não pôde ser captada no processo de observação e entrevista porque não existia uma proposta sociológica durante a pré-observação em estabelecer a origem do comportamento ou das idéias. E considerando que o objetivo da pesquisa não procura a origem, mas sim a processualidade da crença na sala de aula, construindo conhecimento e realidade, foram fundidas as duas crenças em uma, denominada crença reflexiva. E o quadro final das crenças dos alunos pode ser assim estabelecido para a nossa pesquisa:

- **Não-Importismo:** quando o adolescente não se importa. Ele é indiferente, não reconhece, é um signo de distinção pela ausência (consciente ou inconsciente).

- **Fabulação:** invenção de uma história para a crença do aluno.
- **Crença sugerida:** uma crença que procura agradar, sem mesmo refletir sobre o tema.
- **Crença reflexiva:** quando o adolescente pensa ou reflete sobre a crença.

Também encontramos modalidades de crença em Peirce (1877)⁹, que faz reflexões sobre a fixação da crença, e nomina algumas como “tenacidade” e “externa ao homem”, que se assemelham por se evadirem de contrapor crenças ou fazer analogias. A tenacidade ocorre quando o homem apaga de seu campo de visão outras crenças, e só a dele lhe será prazerosa e confortável. A “externa ao homem” põe a crença em algo não humano, fora do alcance do nosso pensamento. Ambos os casos seriam uma “concepção de verdade como algo público que ainda não foi desenvolvida”. Estas modalidades não se importam com o outro ou com outra crença, assemelham-se ao caso do não-importismo, em Piaget.

Outra modalidade é a “autoridade”, quando um método de fixação da crença é imposto, como pela igreja ou por um governo. Mas nenhuma instituição pode empreender a regulação das opiniões sobre todos os assuntos. E semelhante a este método, como explicado por Peirce, também está a crença “a priori”, uma indução. Então, ambas agregadas, com a flexibilidade de não ser uma imposição, mas posto por outro, esta crença aparece como na modalidade de Piaget equivalente à crença sugerida.

A terceira modalidade é assemelhada pelo próprio Peirce ao método das concepções da arte, ou seja, deixar a ação às tendências da natureza. Sendo uma crença assemelhada ao gosto, ao

⁹ <http://ubista.ubi.pt/~comum/peirce-charles-fixacao-crenca.html> Acessado em: 22 de fev. 2007.

subjetivo e pessoal, ao natural, vamos enquadrá-la como uma crença da imaginação, ou, como em Piaget, à fabulação.

O método da crença da ciência assemelha-se à crença reflexiva. Peirce diz que é quando o externo

afeta todo o homem. E, embora estas afecções sejam necessariamente tão variadas quanto várias são as condições individuais, contudo o método deve ser tal que a última conclusão de cada homem será a mesma. A sua hipótese fundamental, reformulada numa linguagem mais familiar, é a seguinte: existem coisas reais cujas características são inteiramente independentes das nossas opiniões acerca delas; estas realidades afetam os nossos sentidos de acordo com leis regulares e, embora as nossas sensações sejam tão diferentes como o são as nossas relações aos objetos, contudo, tirando proveito das leis da percepção, podemos descobrir, através do raciocínio, como as coisas realmente são; e qualquer homem, se possuir suficiente experiência e raciocinar o suficiente sobre o assunto, será conduzido à única conclusão verdadeira. A nova concepção aqui envolvida é a de realidade (Peirce, 1877, p.10).

Apesar de todas as equiparações com as modalidades em Piaget e Peirce, incluindo que elas solidificam o conceito escolhido como uma construção de sentido e realidade, por meio de diferentes valores e subjetividades que não só o conhecimento científico, Piaget propõe uma classificação mais direta para tratar do nosso objeto de investigação. Além disso, Peirce, ao estabelecer uma realidade fora das nossas opiniões e percepções, se opõe à base fundamental do trabalho na qual a realidade é construída pelas percepções ou crenças que temos de todos os objetos, construídas por nós em nossas interações mediadas pela linguagem em comum em uma materialização, seja na conduta, seja em um produto, objeto etc. Em suma, encontramos nas categorias de crenças de Piaget as nossas categorias de crenças: o não-importismo, a fabulação, a crença sugerida, a crença reflexiva.

A crença reflexiva solicita ao aluno um entendimento, encontrado no passado ou no momento presente; um pensamento do aluno com uma construção lógica, argumentos e mesmo justificativas, ainda que não verdadeiras, mas em busca de uma verdade na construção do sentido de realidade. A crença sugerida é quando parte de outro, não do aluno, existindo uma sugestão sobre a qual ele pensa ou constrói seu conhecimento e sentido da realidade. Quando é dada ao aluno uma sugestão e ele se importa com ela, acolhe-as mesmo que para agradar a outrem, ele vai construindo a sua significação. A fabulação consiste em uma crença criada pelo aluno, imaginada, fabulada. Ele constrói o conhecimento e realidade a partir dele mesmo e de sua imaginação. É uma história na qual ele crê pelo simples exercício oral. O não-importismo é a crença nula, na qual não há esforço para construção de sentido ou conhecimento. O aluno não se importa com o objeto, com o discurso ou com a interação. O sentido se impõe a partir da ausência. Numa perspectiva psico-pedagógica, é um sentido sobre objeto em jogo. Na perspectiva do conhecimento social, trata-se de uma ausência que remete a determinados paradigmas cognitivos (exemplo: o não-importismo com notícias sobre a política de governo é sintoma de uma conjuntura sociopolítica etc.).

O espaço das crenças do qual tratamos não pretende refletir se o sentido e a construção do aluno estão em uma forma certa, errada, boa ou má, e sim se uma crença que constrói um sentido dentro das modalidades e se articula com a construção da realidade deste aluno, enquanto conhecimento social, construído nas interações articuladas no dispositivo, como os exemplos que serão vistos (o sentido de escola, sentido de dólar, sentido de governo, sentido de preconceito, sentido de leitura etc.).

Em suas diferentes modalidades, a crença constrói o conhecimento do aluno sobre a realidade com elementos da própria experiência do aluno e do seu cotidiano. Inclusive quando se trata de experiência mediada pelos meios de comunicação, como é surpreendente para o aluno um avião cair em chamas no mar e permanecer tomado pelo fogo, ou as informações sobre o governo, seja em formato jornalístico ou humorístico. Esta é uma construção da realidade compreendida enquanto construção do conhecimento. Por isso, Berger e Luckman (1998) são fundamentais para entender-se o viés traçado no trabalho para compreender o conhecimento não como algo específico da academia, mas como “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 35).

O conhecimento se mostra construído pelas crenças, percebido como um composto da experiência vivida, do cotidiano, das interações que estabelece e das próprias ações. Este sentido, que se forma a cada conduta, interação ou ação, vai construindo, paralelo com o conhecimento, o sentido de realidade para o adolescente. O aluno encontra elementos do seu cotidiano e de sua subjetividade nos processos que identificamos como midiáticos, a partir da análise dos dispositivos construídos.

O midiático constitui um espaço de aprendizagem renovado, e como sugerido pela colega de turma Fernanda Cruz¹⁰, sobre a interface de comunicação e educação, o conhecimento “poderá se caracterizar enquanto prática agradável, fácil e prazerosa, sobretudo por se processar, na maioria das vezes, através do lúdico e do entretenimento”. Como observamos em nossa

¹⁰ A declaração da aluna Fernanda Cruz ocorreu durante o Seminário Comunicação e Educação, ministrado pelo professor José Luiz Braga, no PPG-Unisinos.

pesquisa, contudo, não se trata aí do conhecimento acadêmico, e sim de crenças, inclusive em suas modalidades reflexivas.

A realidade cotidiana, enquanto espaço de construção de uma crença do indivíduo, é então uma imensa rede de significados de vários sujeitos que vão gerando os produtos, as coisas, os fatos, as idéias. À medida que um novo ser, uma criança vai internalizando a compreensão desses fatos e produtos, segundo suas relações e seu contexto social, ela apropria-se do mundo, por meio da linguagem, e materializa suas crenças por meio das atitudes críticas, da conduta, do conhecimento de mundo. Em meio às interações, a relação com o outro reafirma a subjetividade ou transforma suas crenças.

O veículo mais importante da conservação da realidade é a conversa. Pode-se considerar a vida cotidiana do indivíduo em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva. (ibidem, p. 202).

Sem esquecer que “essa força geradora da realidade, possuída pela conversa, é dada já no fato da objetivação lingüística. A linguagem realiza um mundo, apreende e produz”. (ibidem, p. 204).

2.2.1. Modalidades de Crenças

Quando as categorias de crenças (fabulação, crença sugerida, crença reflexiva e não-importismo) são articuladas aos dispositivos construídos nas interações, observáveis no empírico, é necessário se pensar em termos relacionais, pois nenhuma crença aparece em estado puro. Além disso, percebemos uma produtividade reflexiva em pensar uma categorização temática das crenças, localizando-as em relação distintiva em termos de tipos de conhecimento em jogo.

Pensamos, então, a crença, no espaço empírico, a partir de três modalidades na construção de significação dos alunos: a consciência crítica, o conhecimento de mundo e a conduta. No caso da crença nula, ou seja, o não-importismo, o esforço de significação não responde ao mesmo ângulo destacado pela perspectiva psico-pedagógica. O não-importismo, em termos de cultura, diz algo sobre as eleições, afinidades, propensões, dos indivíduos investigados.

A consciência crítica é, pois,

fundamentalmente a capacidade humana, e estritamente humana, de prever e planejar previamente as próprias atividades, de refletir sobre elas no decorrer da ação, e de cotejar os resultados seja com os planos prévios, seja com princípios e ideais teóricos ou práticos. A consciência é a capacidade de planejar, refletir e criticar (CUNHA)¹¹.

Desta forma, a consciência crítica é uma modalidade que vai distinguir a produção da reprodução, ao mesmo tempo em que promove reflexão e não um reflexo. Além de ser observada no empírico, esta modalidade atende à operacionalização de um conceito que envolve o subjetivo. Consciência não é somente racionalização, ela inclui o “reagir psicologicamente e de fato, assim como o saber¹²”.

O comportamento, a conduta, já implica uma ação ao termo crença, e debatendo a idéia com o autor Quine¹³, que escreve: “Acreditar não é uma ação. Acreditar é uma disposição que pode permanecer latente e não observada. É uma disposição de responder de certas formas quando o tema apropriado surge. Inculcar uma crença é como carregar uma bateria”, argumentamos que na crença pode ocorrer movimento, mudança, pois é expressa objetivamente

¹¹ <http://www.geocities.com/Athens?Agora/1417/Conscienciacritica.html>

¹² idem

¹³ www.filosofiadalinguagem.blogspot.com

no comportamento e na ação de um aluno. Acreditar é uma disposição que pode permanecer latente e não observada, mas também pode ‘ser lida’ nos próprios códigos gestuais, comportamentais, simbólicos, do comportamento. Ao modo que Vizer apresenta em seu livro.

O saber comunicativo en el pragmatismo de la Escuela de Chicago a comienzos del siglo XX: de la comunicación como lenguaje a la comunicación como conducta, como ‘interacción humana cargada de significación’ en la medida en que no sólo responde a unas reglas sino que es reconocida por la colectividad a la vez como iniciativa y como rutina, pues lo que media la acción humana es lo mismo que teje el lazo social: los símbolos en cuanto ‘modelos de expectativas recíprocas (G. HERBERT MEAD apud VIZER, 1999, p.13).

2.3. Processos Midiáticos

Nossa perspectiva é de que é possível contribuir à sociologia do conhecimento assim como se utilizar dela no estudo sistemático das condições sociais do conhecimento concernidas nos processos midiáticos. Os dispositivos configurados na escola demonstram que os alunos, enquanto receptores, também têm algo a oferecer no processo da circulação. Eles também produzem sentido, realidade, conhecimento. A circulação é um espaço de possibilidades de significação, tanto para o produtor quanto para o receptor. Essa perspectiva adota a proposição de que

a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens ‘conhecem’ como ‘realidade’ em sua vida cotidiana, não teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o ‘conhecimento’ do senso comum e não as ‘idéias’ deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir. (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 29 e 30).

Ou de que, conforme a reflexão proposta por Vizer, na introdução do seu livro “La Trama (in)visible”, sobre “la imagen bíblica de Dios creando todo lo que existe e insuflando con su aliento un alma en los hombres, es una alegoría sobre el hombre, construyendo sus propios

mundos e insuflándolos de sentido” (VIZER, 1999, p.28). Proponho também refletir que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, conseqüentemente, somos todos criadores do mundo real em que vivemos e da mobilidade social pela qual passamos, assim como da construção do sentido da nossa vida por nossas crenças. “La constitución de sentido – y en especial de los ‘sentidos de realidad’– a partir de los cuales se fundamentan las creencias que aseguran la construcción de la vida social, tanto por parte de los individuos como las comunidades” (VIZER, 1999, p. 30).

Ao mesmo tempo, verifica como isso ocorre no âmbito dos processos midiáticos analisados a partir do conceito de dispositivos. Os processos de significação ligados a diferentes dispositivos, articulados pela interação humana, tornam a mídia um objeto de observação para interpretar relacionamentos sociais e a própria sociedade. O sentido está no processo, na circulação, e não só na produção ou recepção. Mas como entender isso, de que o sentido emerge da interação? Nossa formulação busca compreender que o sentido está nos dispositivos midiáticos construídos nas interações.

As realidades sofrem alterações ou interferências da mídia na esfera da circulação e em suas condições. Quando utilizamos o conceito de dispositivos como elementos de análise, é possível verificar detalhes dessa circulação, como a tematização, o protagonismo, a reprodução, a distinção, as crenças, as construções da realidade e como todas as operações, a partir dos dispositivos, comunicam e, além disso, constroem o mundo da realidade, nas diferenciadas formas de interação.

Essa noção de circulação, interacionista e construtivista, buscamos para dar conta de uma investigação dos processos comunicacionais. Não pretendemos entender a midiaticização que ocorre pelos processos midiáticos neste espaço da escola de um lugar da exposição à mídia, ou de uso e efeitos, mas sim das articulações comunicacionais pelas quais passam os processos, e neles verificar como estão concernidas dimensões de análise como a tematização, o protagonismo, a reprodução etc. São multidimensões que envolvem os dispositivos, a partir do que entendemos o processo midiático como circulação, pois não é um consumo, mas lugar de passagem dos fluxos de comunicação.

Os processos multidimensionais encontrados na sociologia do conhecimento, como apresentada na introdução do livro “Construção Social da Realidade” de Berger e Luckmann, ou na sociologia da educação de Bourdieu abstraem, por algum momento, o dispositivo midiático. Portanto, nossa investigação procura assentar-se no campo comunicacional na medida em que o processo se mostra produzido a partir de “dentro” de um dispositivo midiático. O que produziu o desequilíbrio relacionado à crença de que “a água apaga o fogo” foi uma notícia na televisão, portanto, dentro de determinado suporte, em um determinado gênero jornalístico, um determinado discurso, que produz, em caminhos a serem revelados, interações no espaço escolar, em que se expressam novos discursos etc. No dispositivo está inscrita a produção social da realidade, como no ponto de vista de Berger e Luckmann (1998), como está também inserida em processualidades específicas dos dispositivos midiáticos.

Na circulação dos processos midiáticos na escola, a midiaticização se mostra afetando todas as práticas sociais, mas não de forma homogênea. Vale estudar as diferentes formas de inter-relação da mídia com outros campos para melhor compreender a midiaticização. Na escola, as

interações entre os alunos e os professores oferecem recusas à circulação dos processos midiáticos, assim como acordos. Neste sentido, a penetrabilidade dos meios no campo da educação não acontece de forma tão naturalizada ou harmônica.

Na realidade, as potencialidades e possibilidades de construção de conhecimento pelas crenças concernidas nos dispositivos da mídia estarão restritas na medida em que não ocorra um processo de circulação, ou seja, a comunicação não se realize como troca entre os discursos da instituição escolar e os discursos midiáticos. A produção de crença que constrói conhecimento de mundo, consciência crítica e conduta, como a reflexiva, seria o ideal de circulação.

2.4. Reflexões sobre a reprodução e distinção

A concepção de reprodução, no espaço escolar, enquanto imposição de significados, conforme Bourdieu (1975), em seu livro “A reprodução”, permite tensionar a presente pesquisa. Ao propor construções de conhecimento e realidade a partir das categorias das crenças observadas na escola, argumentamos que a significação por parte do aluno pode ser própria, como nas crenças reflexivas.

Para Bourdieu (1975), os alunos são mantidos em um sistema de poder entre dominados e dominantes através de imposições pela escola por meio da autoridade pedagógica, que teria o lugar representativo de um sistema escolar que não dissocia a reprodução cultural da reprodução social. Ou ainda, a ação pedagógica escolar “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 1975, p. 21).

A importância da obra, em nossa investigação, está em assinalar um importante passo em explorar as funções escolares no que está produzindo cultural e socialmente. São avanços significativos na elaboração de uma teoria do funcionamento e das funções sociais do sistema escolar. Como contribuição às formulações, a idéia de crenças, desenvolvida nesta pesquisa, pode pensar um pouco mais esta relação da autoridade pedagógica (professor) com um corpo discente ativo e construtor do próprio conhecimento e sentido de realidade, ou, no mínimo, o aluno protagonizando na relação uma construção de sentido em suas interações com os demais alunos ou com os professores. Ainda que se perceba um fortalecimento da estratificação social dentro do espaço da escola, teríamos outras variáveis que não somente um sistema escolar responsável por esta manutenção. Afinal, estamos propondo pensar a construção desta realidade também pelo próprio aluno ou em conjunto com o professor, e não por imposição do docente.

Segundo Bourdieu, “O trabalho pedagógico é o processo de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se”. (ibidem, p. 44). Ou seja, o sistema educacional produz um *habitus* pelo trabalho pedagógico.

O *habitus* seria a internalização de uma realidade (padrão de comportamento, pensamento e gosto) que a escola, por meio do seu representante, o professor, incute no aluno. O *habitus*, em “La distinction”, de Bourdieu (2000), se refere a um sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas que partem de uma coleção do indivíduo feita ao longo das experiências, a partir das heranças culturais. Dentre essas heranças culturais, estaria a escola, reforçando o lugar de dominante ou dominado em uma estratificação social, segundo o livro “A

reprodução”. Esse efeito não é genético, é social, tendendo à reprodução. Seria, então, o *habitus* o explicativo da reprodução, sem a consciência do próprio sujeito, por isso inculcação.

Essa tendência da reprodução ou auto-reprodução (reproduzir como instituição) é expressa por Bourdieu da forma que

todo sistema escolar detém necessariamente o monopólio da produção dos agentes encarregados de reproduzi-lo, isto é, dos agentes dotados da formação durável que lhes permite exercer um Trabalho Educacional que tende a reproduzir essa mesma formação entre novos reprodutores, e envolve, por isso, uma tendência: a auto-reprodução perfeita (inércia), exercida nos limites da sua autonomia relativa (ibidem, p.66).

Em um caso que Bourdieu ilustra por uma citação de Durkheim (ibidem, p. 70), o aluno vai ensinar igual ao professor que lhe ensinou e isso perpetuaria uma reprodução igualitária e de dominação. Essa perspectiva fica prejudicada quando analisamos as interações concernidas nos processos midiáticos. Nessas interações, serão gerados os papéis dos interlocutores, professores e alunos. Há, aí, uma lógica interacionista e construcionista, portanto de produção, que nos permite tensionar a perspectiva de reprodução. Com a afirmação de Goffman (1998) quando trata do enquadramento (*frame analysis*), baseado em Gregory Bateson, introduzindo o conceito de *footing*, pelo qual o momento da fala também tem de ser observado a partir do lugar, do como, do quando, da postura, da posição diante do interlocutor. Afinal, o *footing* pode sofrer alteração, modificação, negociação, ou troca em meio às interações.

Com isso, quero dizer que não posso enquadrar a reprodução por um discurso autoritário exercido por um sistema escolar se não vou ao momento da fala dos alunos, do produtor primeiro e do produto quando exercendo sua função como produtor diante dos seus interlocutores. Admitir

que eles produzem as mesmas falas e o mesmo discurso porque o sistema escolar detém o monopólio da preparação do corpo docente pode recair sobre uma reflexão estática quanto à produção de crenças no espaço escolar. Isso poderia ser entendido como relações entre as posições, dos professores, que estão todos em um mesmo lugar social, mas se mostram em diversas disposições de *habitus*.

A relação entre as disposições e as posições nem sempre assume a forma do ajustamento quase milagroso, e fadado por isso a passar despercebido, que se observa quando os *habitus* são o produto de estruturas estáveis, as mesmas nas quais eles se atualizam: nesse caso, sendo os agentes levados a viver num mundo que não é radicalmente distinto daquele que modelou seu *habitus* primário, a sintonia logo se estabelece entre a posição e as disposições daquele que a ocupa, entre a herança e o herdeiro, entre o cargo e seu detentor. Sobretudo por conta de transformações estruturais que suprimem ou modificam certas posições, e também da mobilidade inter ou intra-generacional, a homologia entre o espaço de posições e o espaço de disposições nunca é perfeita e sempre existem agentes numa posição em falso, deslocados, mal situados em seu lugar e também, como se diz, “na sua pele” (BOURDIEU, 2001, p. 192).

A questão é instigante, pois, em nossa pesquisa, observamos condutas diversas, portanto, diferentes *habitus* em relação aos processos midiáticos analisados a partir do conceito de dispositivos. Estariam esses professores *mal situados*? Isso é mais pertinente quando observamos que os alunos, homogêneos pelo método da entrevista, observação, descrição e integrados à rede pública de ensino, constroem de diversas formas sua realidade, com aparentes semelhanças e possíveis analogias em uma reprodução não igual, não autoritária e às vezes nem mesmo reprodução, e sim construções de conhecimento atualizadas do próprio sentido de realidade. Ou seja, a partir do estudo dos processos midiáticos na escola, pôde-se identificar que, nesta mesma posição social de docente, há disposições diferenciadas.

Em se tratando da posição do professor e de entender o porquê dessas diferenciações, não caberia à pesquisa. No entanto, interessa na medida em que estas diferenciadas disposições

estão atravessadas por uma problemática comunicacional. Uma disposição em que há professores que participam da construção de dispositivos midiáticos, assim como há professores apocalípticos quanto aos meios, assim como há distinção nas disposições no território urbano, implicando uma distinção de classe (escolas em regiões mais ricas, mais pobres, médias etc.). Esta, todavia, não parece ser suficientemente explicativa das práticas comunicacionais, ainda que haja uma questão de classes envolvidas.

Nesse sentido, a distinção que observamos nos processos midiáticos merece novas reflexões relacionais. Ou seja, o problema da distinção, que leva mesmo à reprodução, é capturado para além da relação da estratificação social por classes, mas acentuando as disposições de professores e alunos relativamente à mídia, e ao *habitus*, permeado da mídia.

Talvez esteja em jogo a força de um *habitus midiático*¹⁴ na vida social e o professor quando não se integra às lógicas de relações e interações permeadas pela mídia pode provocar interrupção de um aprendizado que pode ser promovido pela crença concernida no dispositivo da mídia. E quando este professor tem em si um *habitus midiático*, utilizando a mídia em seus dispositivos de saberes, ganha, aparentemente, maior carinho e diálogo com os alunos. O problema das disposições e do *habitus* pode ser percebido comunicacionalmente quando, em posições idênticas, há disposições diferenciadas, com *habitus* diferenciados, que geram interações diferenciadas.

O que acontece é que o sentido da realidade pode até estar conformado com uma distribuição de capitais e significação, na medida em que o lugar social e cultural do aluno esteja

¹⁴ Conceito em desenvolvimento por Jairo Ferreira.

sendo reafirmado sempre que interage com os sujeitos que o cercam e fortalecem a sua realidade da estrutura social. No entanto,

o contato com a experiência de novas possibilidades introduz o auto-questionamento, abre caminho a uma dimensão reflexiva e impede o encerramento de cada comunidade historicamente dada dentro de si própria, numa familiaridade autista com os elementos da sua cultura e da sua tradição (CORREIA, s.d., p.06).

Assim, a mediação em um processo diverso e difuso da informação e produz diferentes *habitus* em um mesmo lugar como a escola, dando aos alunos a oportunidade de produzir outros sentidos com seu imaginário e sua bagagem de crenças, inclusive as sugeridas pela própria mídia, que apresenta mundos tão diversos e diferidos.

A mediação do espaço permite aos alunos outras formas de interação e outras formas de apropriação da linguagem, assim como, ao longo dos anos, a escola teve de lidar também com a apropriação da técnica. Essas diferentes apropriações, como a própria pesquisa mostra acerca da diversidade em um universo de seis escolas, permitem aos sujeitos a capacidade não só de negar uma crença, mas também de recriar suas crenças, não só reproduzindo uma crença imposta ou uma produção de sentido que os manteria sempre em seu lugar de uma “classe inferior”, mantendo a relação de poder das classes dominantes.

Não estamos com isso também revelando uma nova camada de estudantes que se rebela a toda e qualquer produção escolar ou ao sistema de ensino, mas sim percebendo transformações no espaço que permitem atualizar a discussão de Bourdieu (1975) quando escreve sobre a escola reprodutivista, na medida em que tivemos com a pesquisa outras percepções, as de negociação

com as interações ou mesmo de recriação, por parte do aluno, de suas crenças, quando nessa escola se observam os processos midiáticos e as crenças aí concernidas.

2.5. Outros conceitos

No desenrolar de nossa investigação, mobilizamos outros dois conceitos importantes para entender determinadas relações. Não são conceitos centrais, mas necessários para agrupar determinados objetos observados. Falaremos sobre eles sumariamente: o agendamento e o protagonismo.

2.5.1. Agendamento (Agenda Setting)

A Teoria do Agendamento se encarrega de estudar a interferência que a mídia exerce na opinião pública e a formação de uma agenda. Ela procura explicar a construção da notícia, da seleção e apropriação pela mídia, as características nela dominante e o porquê de serem como são. Em definição simples, a *agenda setting* é “... um tipo de efeito social da mídia. É a hipótese segundo a qual a mídia, pela seleção, disposição e incidência de suas notícias, vem determinar os temas sobre os quais o público falará e discutirá” (BARROS FILHO, 2001, p. 169).

O que nos interessa da teoria do agendamento é a constatação da existência desta agenda jornalística, mas não necessariamente da sua constituição. Na pesquisa, os temas imbricados nos dispositivos chamaram a atenção por também configurarem o dispositivo em sua circulação.

A confluência da agenda pública sobre a agenda da mídia é um processo gradual através do qual, a longo prazo, criam-se critérios de noticiabilidade, enquanto, por outro lado, a

influência da agenda da mídia sobre a agenda pública é direta e imediata¹⁵. No dia seguinte, era possível observar os alunos discutindo o tema abordado, ou mesmo poucos dias depois.

Ao conceito de *agenda setting* está inculcida a tematização¹⁶, enquanto capacidade de dar o destaque necessário, como formulará o assunto. A forma como o fato é abordado discursivamente pela mídia é apropriado pelo aluno, atendendo ao estudo de agendamento na medida em que trata como o assunto é focado e como ele é tratado no público.

A mídia organiza o falar segundo critérios de uma rotina que lhe é própria, extrai da realidade de outros campos sociais as falas conforme interesse da instituição e do receptor. A agenda presume exercer uma gestão na vida da sociedade, na medida em que é a única que pode exercer essa função. Os adolescentes parecem se apropriar do discurso midiático quando conseguem localizar elementos do seu cotidiano. É preciso que estabeleçam pontes entre o que consomem e as experiências vividas. Os temas aparecem nas relações de interações, apropriações e mesmo ação.

Como já visto, a interação é fundamental para configurar o dispositivo no espaço escolar. A interação é parte da configuração do tema, como veremos ao longo das análises descritivas e relacionais sobre o observado. Professores negam a interação porque, muitas vezes, o tema “não é parte da disciplina”. Os alunos interagem porque o tema é parte da experiência do cotidiano deles e faz parte do interesse dos adolescentes. São relações importantes.

¹⁵ Discussão realizada durante a disciplina Mídia e Sociedade, ministrada pelo professor Fausto Neto, no Mestrado do PPG-Unisinos.

¹⁶ <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n35/jbrum.html>

Observamos uma competência em tematizar como parte importante do processo de produção de novas crenças e o próprio processo de reflexão. A tematização é parte integrante do processo de crenças e novos conhecimentos, gerados a partir do dispositivo, seja reflexivo, comportamental, ou consciência crítica.

Por isso, consideramos relevante o conceito de agendamento, uma vez que essa proposição remete à importância do suporte e do discurso na definição temática das interações, sendo assim, também, um caminho para análise da construção social da realidade por meio de uma crença disponível na mídia.

Os temas que mostram agendar as interações entre os alunos e professores partem de diversos tipos de mídias e têm uma relação intrínseca com o cotidiano do aluno, do interesse do aluno ou do professor em suas distintas apropriações, pedagógicas ou não, e, por fim, os temas também mantêm relação com o espaço da escola, com o currículo, com o conteúdo da disciplina. Não só a agenda da mídia atualiza as conversas e as interações, mas a agenda da escola utiliza a mídia para o conteúdo da disciplina ou para a socialização com os alunos. Os programas humorísticos, dramaturgias, notícias tratadas em uma forma cômica etc. produzem temas que podem estar ligados às interações entre docentes e discentes. Ou seja, ainda que seja forte a presença dos temas dos materiais noticiosos das mídias, não é só de um campo jornalístico. Essa perspectiva de agenda é mais ampla do que clássica, bem expressa na seguinte formulação de Traquina.

Assim, a agenda midiática dos estudos do agendamento é, de facto, a agenda dos 'mídias noticiosos', ou seja, a agenda do campo jornalístico (ou, como preferimos, a agenda jornalística), entendendo-se a expressão campo jornalístico como o conjunto de

relações entre agentes especializados na elaboração de um produto específico, conhecido como notícias, ou, simplesmente, informação (TRAQUINA, 2002, p.19).

2.5.2. *Protagonismo*

O protagonismo foi pensado no trabalho em dois momentos: quando tratamos da circulação dos dispositivos e, depois, da distinção e reprodução. Ao verificar-se como o dispositivo está concernido na questão das crenças construindo o conhecimento e realidade do aluno, o lugar de partida pode ser verificado nos protagonistas.

Não estamos, com o termo, discutindo o conceito como aparece no debate sobre conceitos de atores, agentes, sujeitos e assujeitamentos. Nossa perspectiva é de uma análise da ação dos indivíduos – professores e alunos – na escola, e, a partir daí, das construções das crenças agrupadas ou pela interação ou pela tecnologia ou pela linguagem. Ou seja, interessa-nos o protagonista envolvido no processo midiático. Essa compreensão envolve captar o sentido que se constrói a partir das interações, em relação com determinadas condições de existências (da escola, dos alunos e professores), a partir da linguagem ou ainda das tecnologias. Foi uma forma de pensar a protagonização, no processo, e perceber que há relações possíveis de serem feitas.

Apresentamos a seguir algumas ilustrações sobre essa perspectiva de apropriação: o sentido que o aluno absorve sobre Aids, no filme “Cazuza”, ou sobre o tráfico, em uma matéria sobre a vida na favela, é reconstruído pela interação - a conversa com os colegas -, pelo suporte - uma materialidade - e pela linguagem - discursiva e, simultaneamente, tecnológica. A significação construída com as crenças dos alunos de conhecimento de mundo, comportamento ou consciência crítica, altera-se com as dimensões do dispositivo – as frases de efeito em meio à cena, com o áudio, luz e movimento em contraste com a linguagem e a conversa com a

professora ou com o colega de turma. O lugar de protagonismo pode ser percebido da produção de sentidos. Porém, seria tão impreciso e um desgaste que pudesse não ter conclusões positivas em meio a uma rede tão entremeada como as relações entre as dimensões dos dispositivos.

Não desistindo de agregar o protagonismo à pesquisa porque outro movimento de protagonização tinha sido observado, voltamos ao lugar do sujeito. Existe a reflexão sobre o sujeito: se ele constrói, se transforma; não constrói, não transforma; só imagina. Se ele nem se importa e, interessante isso pode recorrer ou não à idéia de reprodução, quando se trata de crença sugerida ou não-importismo, ou não-reprodução, quando ela é reflexiva. Então, se é possível avançar nas reflexões sobre a reprodução e distinção, segundo o sujeito que toma a iniciativa e atua no processo protagonista da circulação (o dispositivo), é válido pensar sobre o que possa surgir.

Como já dito no item da distinção e reprodução, podemos partir de uma relação entre acomodação e assimilação da realidade. Essa perspectiva adaptativa nos permite compreender o *habitus* para além de um recorte que acentua a acomodação, conforme podemos observar em Bourdieu.

Os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem (BOURDIEU, 2001, p. 169).

Uma perspectiva adaptativa na análise das interações, das relações das práticas com a linguagem e a tecnologia resulta em que não há simplesmente uma nova acomodação do sujeito à cultura tecnológica e à linguagem, mas uma reassimilação desta tecnologia às suas questões. Por exemplo, é um processo adaptativo a ressignificação do termo dólar. Existe um discurso “dólares” do mensalão noticiado no suporte televisão. Apropriando-se dele, os alunos passam a compor a própria discursividade, trazendo-o às suas interações. O aluno reassimila o sentido do termo, utilizando-o em sua construção de conhecimento e realidade de mundo nas interações na escola.

Há uma relação entre os papéis e o conhecimento, considerando as perspectivas da ordem institucional.

Os papéis aparecem como representações institucionais e mediações de conjuntos de conhecimento institucionalmente objetivados. Visto na perspectiva de vários papéis, cada um destes transporta consigo um apêndice socialmente definido de conhecimentos. (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 109).

Se a construção da realidade se consolida nas conversas com os demais, partilhando os sentidos, os papéis sociais vão sendo criados também nessas interações, relacionados à posição e disposição, tomadas pelo indivíduo diante do seu interlocutor na situação. Neste mesmo ambiente de interações não somente a partir da autoridade e violência pedagógicas, entre os alunos e professores, é possível observar a confusão de papéis.

Poderíamos considerar que o atual período de mediatização envolve sempre um certo grau de experimentação de papéis, no caminho de institucionalizações, algumas das quais certamente já bem estabelecidas, mas ainda com insuficiente elaboração e distinção (...) Na mediatização, o processo experimental ainda não gerou estabilidade suficiente de papéis para que a sociedade possa situá-los com clareza. (BRAGA, 2006, p.13).

Não que necessariamente novos papéis vão surgir, mas novidades nos conceitos desses papéis podem ser buscadas. Os alunos agora estão em diferentes interações e, por isso, diferenciadas ações. Os professores, para iniciar o desenvolvimento de suas aulas nas salas de informática, sempre passam por treinamentos e oficinas, enquanto os alunos passam as noites e madrugadas já entendendo de computadores, programas, processos de navegação, de linguagem etc. Os alunos e professores trocam seus papéis: o professor é aluno e o aluno é professor. Os alunos não representam mais aquela recepção da informação esperada da autoridade pedagógica ou uma violência simbólica. Os papéis que se transformam junto com a transformação da sociedade. Podem também sinalizar mais uma das negociações que estão sendo feitas entre o campo da comunicação e da educação, nesse processo de midiatização.

3. METODOLOGIA

3.1. O objeto

O objeto construído refere-se à análise do processo midiático e da produção de conhecimento configurados em dispositivos. Trata-se de analisar os processos a partir das dimensões dos dispositivos, estas como operadoras da construção de conhecimento em interação com o campo escolar. A produção de conhecimento é problematizada a partir do conceito de dispositivo, na medida em que é relacionada às dimensões que o caracterizam, permitindo também o estudo de outros conceitos, tais como protagonismo, agendamento, reprodução e distinção.

Na compreensão de uma construção social do conhecimento, a definição de foco teve origem na abordagem da crença que constrói conhecimento e realidade a partir dos dispositivos da mídia, em uma estrutura social específica, em modalidades categoriais. Essas relações pretendem demonstrar como os indivíduos investigados, por meio da sua crença, constroem conhecimento da realidade, conforme os próprios casos empíricos.

O conhecimento construído pela criança sobre sua realidade, a partir das crenças, constituídas em dispositivos midiáticos, é articulado e categorizado, com base em conformidades da pesquisa de Piaget, com implicações sobre as produções de sentido observadas no empírico da nossa pesquisa. Foram desenvolvidos dois tipos de categorização.

A primeira se refere à modalidade de produção, de transformações, ou às ausências de transformações. Compreende as categorias de não-importismo, de fabulação, de crença reflexiva

e de crença sugerida. A segunda está relacionada aos agrupamentos da própria crença: conhecimento de mundo, consciência crítica e comportamento.

Analisamos as relações entre as duas. Quer dizer, esses agrupamentos se transformam ou não, existe ou não uma consciência crítica da realidade, um desenvolvimento de conhecimento de mundo e/ou transformação da conduta. Não nos interessam essas relações como decorrentes de programas de leitura crítica na escola, ou formação de receptores, mas sim como resultantes do cotidiano da escola e dos momentos naturais de interação dispersos. Também não pretende ser um estudo de produtos, ainda que apresentemos os produtos da mídia e discursemos sobre eles como uma forma de demonstrar a materialização dos processos na escola e estabelecimento da tecnologia como transformadora do espaço e das rotinas. Os processos midiáticos passam a regular objeto de outro campo, como o conhecimento, no caso da educação. A mídia, em interface com o campo pedagógico, organiza uma parcial produção de conhecimento, produção de sentido ou as interações.

É neste lugar que nasce a possibilidade do desenvolvimento epistemológico de investigação sobre os fluxos dos campos comunicação e educação, desenvolvendo reflexões sobre eles.

3.2. Dialética como compreensão do estudo

As relações entre teoria e experiências sociais são objeto de várias formulações metodológicas. Em nossa investigação, a compreensão do estudo por meio da dialética foi inspirada no texto de Miguel Martínez Miguélez sobre o “Proceso de Teorización”, do qual foram extraídos os entendimentos para a pesquisa. “El proceso completo implica la categorización, la

estructuración individual y general, la contrastación y la teorización propiamente dicha” (MIGUELEZ, 2004, p.1). O objeto teria de se articular com a teoria já existente, mas seria construído rompendo com operacionalidades já conhecidas no desenvolvimento das investigações. Uma nova idéia poderia surgir da imersão na experiência social a ser analisada (o corpus da pesquisa). O atrelamento a conceitos rígidos poderia limitar as compreensões que o corpus teria a oferecer com as inovações do tempo e das reflexões já realizadas anteriormente.

Assim, optamos por encaminhamentos dialéticos entre teoria e experiência analisadas, não discutindo, contudo, somente com os demais autores da inter-relação do campo educação e comunicação, mas também com o observado, o descrito, o registrado do empírico, os atores, o objeto de pesquisa, os professores, os alunos, a direção escolar, o fluxo e os pesquisadores. Era certo que deveríamos pensar na comunicação como uma construção dialógica, que partisse da troca de idéias a fim de alcançar conhecimentos. Partimos, então, de um ponto de vista prévio, daquilo que já havia sido lido e daquilo que já era conhecido a respeito de diversos autores que estudam a relação entre os dois campos, comunicação e educação, assim como de um determinado recorte da pesquisa já decidido: escolas públicas, de ensino fundamental e de periferia.

3.3. Antecedente Teórico Metodológico

Tendo em mãos as estratégias de dialética ascendente e descendente, bem como a escolha pela 8ª série, a imersão se deu em três diferentes escolas. A primeira situa-se em Belém: Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Brigadeiro Fontenelle. A segunda se localiza no município de Canoas, na grande Porto Alegre: Escola Estadual de Ensino Fundamental Vasco da

Gama. A terceira, em sua sede em Porto Alegre: Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro.

O trabalho nas escolas coincidiu com início do mestrado, através de observação exploratória, acumulando assim os dados para a qualificação do projeto. Para tanto, organizamos índices e indicadores, formulando a base da pesquisa na dialética ascendente e passando do empírico à teoria. Encontramos as apropriações de professores e alunos dos discursos midiáticos assim como as interações ocorrendo conforme a agenda midiática. Os alunos perguntavam aos docentes sobre o que liam ou a que assistiam na televisão e interagiam sobre o assunto. Além disso, produziam sentido sobre o produto e conteúdo.

Apresentamos três dimensões conceituais: campo, dispositivo e circulação. Os dispositivos assemelhavam-se a etiquetas com o objetivo de analisar o jogo da circulação, que demonstrariam a interface do campo da mídia no campo da escola. Os dispositivos da mídia constituiriam um conjunto de determinações (na época, ainda vagas) exercendo efeitos sobre a relação individual do aluno e dos produtos midiáticos. Entre essas determinações sociais figuram, em especial, os meios e as técnicas de produção das mensagens, seu modo de circulação e, eventualmente, de reprodução; os lugares onde elas estão acessíveis e os suportes que servem para difundi-las, além dos dados dos estudos culturais como mediações.

Da teoria em questão, construímos fluxos operacionais que demonstrariam no empírico as teorias, formalizando, na pesquisa, a dialética descendente. Foram três modalidades da circulação da mídia nas escolas: interação que promove conhecimento e aprendizagem; condição de articuladora de significados e possível ressignificação por parte dos alunos, resultando em

ações no espaço social; e, por fim, interação com a mídia como aparato tecnológico na escola. Buscamos estruturar as três modalidades nas quais os casos eram transpassados no caminho teórico de apropriação, agendamento e produção de sentido. Por exemplo, no segundo caso, como articulação de significados e ação, a direção da Escola Vasco da Gama tomou a iniciativa, a partir dos discursos midiáticos sobre meio ambiente e proteção à natureza (apropriação), do “Globo Repórter”, de envolver os alunos em uma campanha por reciclagem (agendamento), não só utilizando discursos pela formação do cidadão preocupado com o ambiente, mas também envolvido com a escola (significação). Eles coletaram material reciclável, venderam-no e, com os recursos adquiridos, investiram no ambiente escolar, pintando os muros. O propósito é de, futuramente, adquirir uma nova cerca (ação).

O foco central do trabalho de investigação estava relacionado ao processo de circulação entre os campos. Na inter-relação entre os campos, observava os dispositivos midiáticos e sua imersão no campo da educação. Por exemplo, o telejornal ou o programa “Casseta & Planeta” entravam no campo da educação, por meio de um dispositivo comunicacional – a conversa/piada –, promovendo um reconhecimento, por parte de professor e aluno, da integração do ensino com o conhecimento promovido pelos media. Há um agendamento, por parte dos atores, do fluxo e uma apropriação conversacional em forma de debate e conversas sobre o tema. O fluxo se dá, de forma produtiva, ao ensino e à interação entre professores e alunos.

Os dados organizados com o objetivo de demonstrar a circulação dos dispositivos nas escolas construíam um fluxo esboçando os caminhos dos dispositivos, tematização, apropriação e materialização. Os dispositivos eram observados como midiáticos e conversacionais, diferenciando-se pela presença física objetivada da mídia e pelas interações tematizadas por ela.

Televisores, computadores e impressos foram tachados como dispositivos midiáticos, enquanto as conversas, os debates, as interações e as apropriações discursivas em interações foram denominados de dispositivos conversacionais.

Os fluxos foram, então, modalizados:

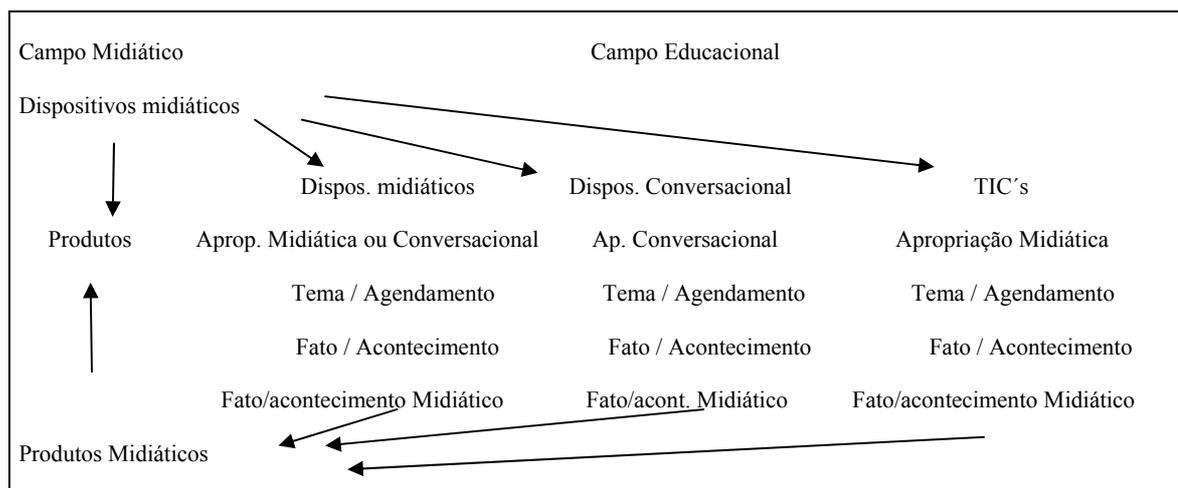
- a) As mídias na sala de aula, como disseminadoras de agendamento ou tematização utilizados como conteúdo pedagógico.
- b) A apropriação e a significação dadas aos produtos da mídia podendo gerar ações no meio social.
- c) O mapeamento das rotinas de tecnologias da informação e da comunicação dentro da escola.

Identificamos, então, uma primeira direção do fluxo em que se percebem a disposição e a distribuição da circulação dos produtos midiáticos. Nesta modalidade, percebemos a presença das mídias em sala de aula como agenda ou tema, como o caso dos integrantes da Rádio Cidadania indo até a sala de aula, ou dos alunos quando falavam com o professor sobre uma notícia, como na situação do avião que permaneceu tomado pelas chamas mesmo ao cair na água.

A segunda direção do fluxo destacava as ações e os processos específicos das escolas pesquisadas. Esta modalidade do fluxo pode ser considerada a do dispositivo no espaço escolar, gerando apropriação e ressignificação dos produtos da mídia, possíveis ações no meio social, retornando ao espaço público como serviço ou ação pedagógica, ou ainda ambos, como aconteceu no exemplo de uma notícia sobre o terrorismo em Londres, o que resultou em uma

passateia pela paz. Uma terceira modalidade do fluxo em análise englobava a dimensão da materialização dos produtos transformados em TICs. São as apropriações midiáticas de uma instituição não midiática, caracterizando os dispositivos midiáticos do campo da comunicação no campo da educação, exemplificando a produção de um jornal na escola com materiais da mídia.

Essas formulações nos permitiram desenhar o seguinte fluxo e nele traçar os caminhos que eram tomados na circulação. A seguir, o esboço do fluxo do primeiro trabalho de imersão no campo:



3.3.1. Considerações da banca

A banca da qualificação contou com a presença dos professores José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e Sandra Massoni (Universidade de Rosário), que fizeram inúmeras considerações muito positivas para o crescimento do trabalho. Ambos ativeram-se a um mesmo aspecto ao solicitar uma categoria que envolvesse componentes sociológicos. Por exemplo, dar mais ênfase, na parte teórica, à categoria conhecimento, tornando-

a uma categoria articuladora. De certa forma, o professor Braga indicou o caminho ao chamar a atenção para a importância da articulação e que o conhecimento vem a solucionar essa pendência.

No fim, é disso que se trata a escola. Como se constrói conhecimento através desse processo, que conhecimentos são construídos, e através de quê. Porque, se fosse tudo construído pela mídia, não precisaria da escola. O problema é como isso entra na escola e como articula, e de alguma maneira gera algo que podemos chamar de conhecimento¹⁷.

Os professores concordaram também que não havia como pensar os dispositivos conversacionais e os midiáticos de forma separada, já que eles têm mesclas constantes.

As análises de fluxo centravam-se nos meios de comunicação como produtos acabados. E era preciso pensar o que circula e como se dá o fechamento. Foi também feita a crítica de que o modelo de análise não problematizava a investigação, e sim oferecia “caminhos” (fluxos) fechados. Questionaram, então, a necessidade de uma análise aberta a novas problematizações.

3.3.2. Novos ensaios metodológicos e solução encontrada

No momento da qualificação, todas as três escolas foram apresentadas com aquilo que consideramos processos midiáticos diversos. Após a qualificação, procuramos ampliar o número de instituições. Essa ampliação estava limitada ao tempo de execução da dissertação (ver item Seleção do Universo da Pesquisa). Estendemos nossa investigação para seis escolas. Os dados coletados indicavam uma diversidade que alcançou vastos índices quando da volta às escolas após a banca de qualificação e entrada em outras três. As três novas escolas são porto-alegrenses: Colégio Estadual Paula Soares, Escola Estadual de Educação Básica Almirante Bacelar e Instituto Estadual Rio Branco.

¹⁷ Declaração do professor José Luiz Braga, durante a banca de qualificação.

Diante de tantos dados, pensou-se necessária uma nova implementação no método de pesquisa. Procuramos, primeiro, um recorte que abrangesse, nas seis escolas, dimensões relacionadas aos processos midiáticos com os mesmos processos de produção, como é proposto por Verón¹⁸. Exemplo: que considerasse a circulação de um determinado gênero (jornalismo), tema e tipo de mídia (televisão). Essa tentativa foi pouco produtiva. Caso optássemos por informação jornalística, não seriam englobadas as escolas anteriores. Mesmo as três posteriores não se enquadrariam em processos de produção homogêneos. Tentamos as Eleições ou o noticiário. Mudando de invariante, escolhemos o gênero televisivo. Os dados, contudo, se mostraram reduzidos e potenciais de produtividade ficariam de fora. A escolha, por fim, pareceu incompatível, além de improdutiva.

O caminho que se mostrava produtivo era o da casuística, um trabalho contingente no que se refere às instituições escolhidas. E na busca de relacionar também os inúmeros dados, a operação foi definida por meio do dispositivo, mas não separadamente como conversacional ou midiático. O conceito de dispositivo ofereceu assim uma resposta metodológica coerente e de coesão. Não seria preciso, agora, buscar a homogeneidade nem ignorar os dados variáveis coletados, mas sim passar a analisá-los, tomando como base um conjunto de relações homogêneas.

Com a finalidade de pesquisar as relações, o conceito de dispositivo foi reconstruído a partir do Seminário “Tópicos” (mestrado) e investigações realizadas pelo orientador. As dimensões definidas (ver capítulo teórico) foram produtivas para operacionalizar o estudo, permitindo articular as próprias dimensões nos casos observados. Nesse segundo momento, o

¹⁸ Fragmentos de um tecido (capítulo 5 - Ideologia e comunicação de massa).

eixo deixa de ser uma tipologia dos dispositivos, transformando-se em determinados processos identificados a partir das dimensões definidas. Finalmente, no desenvolvimento da pesquisa, ficou nítido o que, em termos de conhecimento, seria possível investigar, considerando-se os processos midiáticos.

No entanto, ao introduzir o conhecimento como categoria articuladora, houve impasses; inicialmente por não se conseguir articular o conhecimento em todas as modalidades e casos, pois se estava relacionando o conceito ao seu limite racional e científico. Após as leituras sobre conhecimento e crenças, a segunda opção se mostrou abordando o conhecimento e enlaçando os demais elementos dos casos em que o conhecimento não se tratava apenas do acadêmico e da escola.

Assim, articulando o conhecimento e dispositivos, a pesquisa passou de um primeiro momento em que estava centrada na problemática da circulação para uma pesquisa que passa a pensar o processo a partir do conceito de dispositivos e produção do conhecimento, de forma mais abrangente, como operadores para investigar os processos midiáticos. A parte da pesquisa que permanece relativamente estável é a coleta de dados, que passa, de certa forma, a comandar uma transformação na pesquisa, inicialmente sobre circulação. Este objeto teórico, todavia, começa a se fragilizar perante os dados heterogêneos. Com o conceito de dispositivos, inicia-se a construção de uma certa compatibilidade entre dados e processos de análises. O conceito de dispositivos e processos midiáticos permitiu retomar o objeto, abrir a questão, quebrar o critério de invariante referencial, quebrar o critério de produção de condições homogêneas e trabalhar a heterogeneidade, mantendo o método anterior de coleta que se mostra produtivo.

3.4. Procedimentos metodológicos

Escolhemos a escola para observar as relações entre o campo midiático e o campo da educação. Com isso, pretendemos observar os processos da mídia em um campo não midiático, a fim de definir propriedades e combinações das processualidades midiáticas nos campos da sociedade, neste caso, a escola. Investigamos o espaço das conversas nos intervalos, da descontração em sala e mesmo no horário de aula, para investigarmos como determinadas materialidades configuram processos conceituados como dispositivos das mídias.

3.4.1. Seleção do Universo de Pesquisa

Não realizamos uma seleção das escolas a partir de projetos instituídos pelo governo ou pela mídia, nem por representatividade geográfica, escolar ou de área de interface. A preocupação era que fosse uma escola integrada à rede pública de ensino e que as turmas fossem de 8^a série do ensino fundamental.

As turmas de 8^a série foram escolhidas pelos seguintes critérios: alunos entre 14 e 20 anos, o que os enquadraria dentro de uma menor censura à grade de programação dos meios de comunicação, como rádio e televisão, pelos horários ou idade, assim como era nosso pressuposto também que os alunos de 8^a série estariam em menor número no mercado de trabalho, tendo mais tempo para as rotinas domésticas e da escola, instâncias do cotidiano de jovens e adolescentes nas quais, possivelmente, se tem um alto grau de presença das mídias.

Outro pressuposto é que estes alunos estão constantemente expostos à mídia e não possuem no currículo educacional estudo sobre os meios de comunicação. Já os alunos de ensino médio, ainda que não tenham também no currículo uma disciplina ou um espaço de tal natureza,

são preparados para o vestibular e outros concursos. E visto que vestibulares e concursos requerem atualidades e conhecimentos gerais baseados em fatos divulgados nos meios de comunicação, os professores dão uma atenção especial aos alunos do ensino médio, trazendo as notícias, pela possibilidade de estarem incluídas nos processos seletivos.

A escolha da turma, se do turno da tarde ou da manhã, se a número um ou dois, deu-se de forma aleatória, sem preferências por turmas com especificidades intelectuais ou comportamentais. A decisão final ficaria a critério do maior número de atividades possíveis de serem observadas, eliminando-se assim os horários com provas ou vagos.

Passou-se na escola uma semana observando os alunos, em diversos momentos, no pátio da entrada, durante as aulas, nos corredores, no ginásio de esporte, na lanchonete etc. Depois, mais uma semana com concentração nas entrevistas, procurando os alunos observados, as turmas, os professores, as diretoras. Na medida em que o período em cada escola foi de mais ou menos duas semanas, e uma única turma era observada, a pretensão da pesquisa com um número diverso de escolas não é generalizar, mas, sim, o de buscar o maior número de indícios da presença das mídias no espaço pedagógico, definido aqui como da rede pública e ensino fundamental completo. Mesmo a escolha por turmas de 8ª série não provocaria um resultado absoluto, mas sim uma forma de obter um corpus semelhante, evitando relativizar demais os dados coletados.

Foram visitadas 15 escolas, e em seis foi conseguida permissão para circular na escola, autorização para permanecer em sala de aula e colaboração da direção, professores e alunos. A escolha se deu de forma casuística, nas escolas onde foi possível estabelecer um contrato de pesquisa. Não há uma regra única de estabelecimento desse contrato nem com qual escola seria

estabelecido, a não ser os critérios de escola pública e 8ª série. Foi uma busca em uma diversidade de condições, mesmo porque, ao imergir em campo, não estava desenhado o objeto – ele seria encontrado. A ida procurava captar, nas escolas públicas, em turmas de 8ª série, entre os alunos, de forma natural, o que se passava ali relacionado aos processos midiáticos.

Pensando na relação casuística em jogo, no momento final da pesquisa, concluímos que fomos favorecidos com escolas escolhidas em condições diferenciadas. Se houvesse controle absoluto sobre as condições de investigação, não teria encontrado a heterogeneidade, distinção e disposições que permitiram produzir uma diferenciação produtiva para reflexão do processo. As escolas investigadas são apresentadas a seguir.

3.4.1.1. Brigadeiro Fontenelle

A escola, em Belém, situa-se em um bairro de periferia da cidade, o bairro da Terra Firme. Está localizada em meio à feira do bairro, em uma rua não principal. Ruas sem asfalto e sem infra-estrutura de iluminação ou segurança. Os alunos são vizinhos da escola e chegam a pé até ela. É uma grande estrutura física que a escola oferece aos alunos. São dois prédios de três andares, estando entre eles o pátio de recreação. Existem diversas salas de aula, sala de computadores, sala de vídeo, espaço recreativo, biblioteca e salas para projetos e reuniões. A escola possui um projeto de atividades comunicativas reconhecidas e premiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ganhando o prêmio “Escola Inovadora” pelo projeto “Sala de Leitura”, da professora Célia Chagas. A sala, na escola, estava sem uso pelos professores ou alunos durante a pesquisa.

Os alunos da escola Brigadeiro Fontenelle são do bairro. Eles possuem rádio e televisão em casa, mas raros são os que possuem computador ou canal fechado de TV. São adolescentes filhos de feirantes, pequenos comerciantes do bairro, faxineiras, vigilantes. Alguns trabalham para ajudar em casa, em um turno diferente da aula.

Eles gostam da televisão e da programação, sendo os preferidos novelas, novelinhas como “Malhação” e “Floribella”, e programas de esportes. Isso não exclui o interesse pelo telejornal, visto por conveniência da hora – do almoço ou do jantar. Durante a pesquisa, os alunos demonstraram sempre conhecer o noticiário do dia anterior. Não só tinham assistido a ele como era comum trazerem para sala de aula as dúvidas das falas dos jornalistas. E eram poucos os professores que atendiam aos questionamentos.

Após diversas conversas com os professores, percebeu-se que a maioria se restringia ao ensino em sala de aula, sendo que as professoras de artes e de português circulavam no resto da escola ou mesmo fora dela, em museus, teatros ou praças. Os docentes, em geral, não eram muito positivos nos comentários sobre os alunos, sempre afirmando que era muito difícil controlá-los e ensinar. “Os alunos não estariam interessados nem na escola nem nas aulas”. Este perfil desanimava os professores, servindo como justificativa para entrar em sala de aula sem entusiasmo, com exceção às professoras de Português e de Artes. Estas duas, contrariando a maioria, teciam elogios aos alunos da escola, afirmando serem muito competentes e dispostos a aprender.

Os alunos, por meio de entrevistas, em sua maioria, afirmam gostar de ir à escola, mas não das aulas rotineiras de escrever no quadro, fazer exercícios e sem muito bate-papo com o

professor. Elogiaram sempre as professoras de Artes e de Português porque elas usam revistas, jornais, vídeos, fotografia, música; fazem saídas, teatro, etc. Elas requisitam que eles produzam suas próprias histórias em quadrinhos, ou diálogos de charges, e muitas outras atividades que eles levam pra casa e resolvem com prazer. Outro ponto apontado pelos alunos como positivo é a conversa aberta que estas professoras sempre se propõem a manter com eles.

3.4.1.2. Vasco da Gama

A escola Vasco da Gama está localizada na cidade de Canoas, na região metropolitana da grande Porto Alegre. O bairro São Luis situa-se em uma região periférica, mas não necessariamente de baixa renda. Há uma ótima estrutura de casas e pavimentação, sendo o bairro da escola o mesmo da Universidade Luterana Brasileira (Ulbra). É uma escola pequena, com um pátio amplo. Ao redor do pátio, ficam as salas de aula, a sala de vídeo, a biblioteca e a cozinha. Em frente ao pátio, encontra-se uma pequena quadra para a prática de esportes.

Os alunos, em sua minoria, são filhos de funcionários da Petrobras vindos de outros estados. Os demais são filhos de pequenos comerciantes do bairro ou mesmo de funcionários da Ulbra. A minoria possui acesso à internet, mas todos têm televisão e rádio. Não possuem canal fechado de televisão. Entre eles, há diversos gostos por programas de humor, novela, música e esporte. Eles não gostam muito de ler.

Os alunos da escola foram unânimes, em entrevista, ao afirmar que as aulas, em grande parte, eram rotineiras e se tornavam chatas. Eles gostariam de discutir, conversar mais com os professores sobre os assuntos a que assistiam no telejornal ou nas novelas. O uso das revistas e

vídeos era preferido pelos alunos quando aprendiam coisas novas e não só quando faziam cortes para colagens para a escola nas campanhas.

Os professores pareciam muito mais desanimados com a estrutura física e com as questões financeiras da escola do que com os alunos. Os alunos não se queixavam, mas para os professores falta estrutura de mais salas, mais espaço, mais material e melhor remuneração. A queixa era comum entre todos, inclusive do uso de mimeógrafo para as provas, enquanto alguns alunos traziam para as salas fotos impressas no computador. Os professores não tinham o costume de usar a sala de vídeo, a não ser que precisassem, para outras atividades, de uma sala com mais espaço do que a sala de aula poderia oferecer.

3.4.1.3. Gomes Carneiro

A instituição localiza-se em um bairro distante do centro de Porto Alegre, pavimentado, com iluminação, hospital, supermercado etc., nas proximidades da escola. O bairro é distante, mas não na periferia.

A escola tem amplo espaço de recreação e para as atividades da escola, diversas salas de aula, sala de computação, sala de vídeo, biblioteca, refeitório, salas para atividades de oficinas aos sábados. O espaço de recreação abriga um pequeno bosque e duas grandes quadras de esportes. A escola tem acesso à TV Futura.

Os alunos, no horário da saída, voltam para casa a pé ou de carro com os pais. Eles são moradores do bairro. Alguns não possuem acesso à internet e todos têm televisão e rádio em casa. A minoria tem acesso a canal fechado. Em sua maioria, estão sempre interessados nos assuntos

da mídia, seja esporte, fofoca, telenovela ou noticiário. Durante as entrevistas, os alunos demonstraram alta exposição aos meios, seja à internet, à televisão, ou mesmo escutando rádio, ainda que por causa da família e não por vontade própria. Eles passam boas horas na televisão, mas quando se trata da internet as horas são mais longas ainda. Como é uma escola na qual a maioria vem de uma classe social média, moradores do bairro e com possibilidades de acesso à internet, os alunos levam uma vida mais de internautas do que de telespectadores. Agora, quando se trata de notícias, a busca é sempre pela televisão.

A direção da escola foi entre todas a única que mostrou formas diferentes de avaliação, com um compromisso de um novo currículo, no qual os alunos são avaliados pelo desempenho em sala de aula assim como pelas atividades extras, sendo que as provas estão quase sendo abolidas como única avaliação do aluno.

Os professores se empenham no ensino da disciplina, do conteúdo do livro e do estudo em sala de aula e na biblioteca. Porém, durante as entrevistas, admitiram não saber lidar com as situações em que os alunos querem discutir outro assunto. Quando acham pertinente à aula ou aos alunos, podem parar para falar sobre o assunto novo trazido para a sala de aula, ou podem não achar conveniente e não dar continuidade à discussão. Isso será decidido no momento em que o assunto aflorar. Para uma das professoras, “ainda não é possível simplesmente aceitar tudo o que é veiculado na mídia. O leitor deverá ficar atento e sempre filtrar as informações obtidas, pois, caso contrário, poderá assimilar dados incorretos”.

3.4.1.4. Escola Rio Branco

A escola é localizada em uma grande avenida da cidade, por onde trafegam todos os ônibus de diversas vilas. Sendo assim, a escola possui um encontro de alunos de periferia, de bairro, de comunidades, de vilas diferentes. Nesta escola, diferentemente das anteriores, chama a atenção o número de garotos negros. Muitos são moradores de vilas¹⁹, pobres, de baixa renda. A escola é bastante espaçosa, com um ambiente amplo para a recreação, diversas salas de aula e um ginásio para as aulas de educação física ou para os alunos jogarem futebol no recreio.

Os alunos têm um perfil difícil de definir exatamente por essa diversidade. Ali, encontram-se representantes de diversas vilas, alunos também do centro, alunos do bairro com melhores condições financeiras, aqueles que têm acesso a jornais diariamente, assim como aqueles cuja família nunca tinha tido acesso à escola antes. Os alunos do Rio Branco, em sua maioria, têm o jornal Diário Gaúcho em casa todos os dias, e eles o lêem frequentemente. Nesta escola, a maior parte dos alunos gosta de escutar rádio, músicas jovens, e ver novelas e programas de humor da televisão. Uma minoria está ligada à internet.

Na relação entre professores e alunos, é possível perceber que a professora de Geografia, que trabalhou com a radionovela na 8^o série, recebe um carinho todo especial. Os alunos argumentam que ela “conversa com eles e abre espaço para eles falarem”. Eles também mantêm boa relação de interação com a professora de história, que também apresenta um perfil de conversar com os alunos sobre as notícias do jornal, segundo eles mesmos falaram nas entrevistas.

¹⁹ Em Porto Alegre, quando nos referimos a expressão “vila”, existe uma co-relação à compreensão de favela.

Os professores se dividem sobre a presença da linguagem da mídia, das conversas sobre a mídia, e mesmo sobre as tecnologias na escola. Para a professora de artes, “os alunos são deseducados pela mídia”. A influência é muito negativa, principalmente no modismo, termos a serem usados, atitudes a serem tomadas. Para outra professora, de educação física, a mídia possui potencialidades educativas. Ela pensa que o que falta é a maturidade dos alunos para distinguir o que e como aprender.

3.4.1.5. Escola Paula Soares

A escola é localizada bem no centro de Porto Alegre, atendendo os moradores do bairro assim como de toda a Porto Alegre por conta da localização, pois o transporte coletivo se concentra no centro da cidade. A escola é ampla, com grandes salas e três andares. Existe sala de vídeo, com televisão, DVD, auditório sonorizado, com microfone. Há anfiteatro também sonorizado. Os alunos têm um espaço pequeno para o intervalo, se aglomerando mais nos corredores e em bancos dispostos nas escadas. Há equipamento interno de som, mas pouco utilizado e, quando utilizado, o é somente pela direção da escola.

A coordenação da escola diz que é difícil definir o perfil do aluno, pela diversidade. Eles são do bairro, alunos que possuem uma certa estabilidade financeira, classe média baixa, assim como também recebem os alunos da periferia de Porto Alegre, filhos dos trabalhadores do mercado, do camelô, do zelador.

Chama a atenção na escola que os aparelhos celulares estão tão disseminados que, em diversos ambientes, está fixada na parede uma placa com o aviso “Colabore, desligue o celular em sala”. Estes avisos estão espalhados em todas as salas de aula, na secretaria, nos corredores.

Diversos alunos da turma observada possuem celulares com câmeras. A maioria tem acesso à internet. Alguns possuem TV a cabo. Todos têm rádio e televisores de canais abertos.

Escutam música em “walk-man”, exibem seus “mp3”, falam sobre fotos da internet. A coordenação percebe nestes alunos que a 8ª série está em função da internet, sempre acompanhando os assuntos do interesse deles. Entre todos os prós e contras da internet, existe a comunicação que é encarada como muito importante pela coordenação. Inclusive, a escola tem uma comunidade no Orkut. Os alunos do Paula Soares têm o perfil do aluno internauta, sempre conectado, navegando ou jogando “on line”, presentes nos bate-papos e no Orkut. Inclusive, criaram um perfil de Orkut para a escola, como já citado antes. Eles falam no recreio sobre o Orkut, mantêm um fotolog com as fotos da turma.

Nas entrevistas, eles disseram que os professores não conversam muito com eles, e que não há interação. As conversas são sempre muito limitadas ao grupo de alunos. Nesta escola, os professores não trabalham muito coletivamente, segundo a coordenadora. Não se observou nenhuma atividade em conjunto ou extra-classe. Durante os dias em que estive na escola, houve uma grande dificuldade em conversar com os professores, porque eles estavam sempre correndo de uma aula a outra, ou de uma escola a outra, perfil comum dos professores que tenho encontrado nas escolas. Especificamente no Paula Soares, só um professor me atendeu para entrevista.

Segundo os alunos e a coordenação, não há atividades registradas de que os professores utilizem a mídia regularmente. Nem jornais, nem revistas em salas de aula, nem vídeos, com

exceção do professor de história, que apresenta alguns vídeos para os alunos, conforme o conteúdo.

3.4.1.6. Almirante Bacelar

Uma escola de periferia, localizada em uma vila. Está localizada num bairro bem afastado do centro de Porto Alegre, atendendo alunos de famílias de classes salariais baixas. Os alunos desta escola são vizinhos, encontram-se todos os dias e freqüentam a escola mesmo em horários diferentes das aulas, com facilidade, porque moram muito próximo.

A escola é pequena, com diversos murais. Entre eles, murais de fotografias e murais de avisos. O espaço de recreação tem quadra de esporte e uma área coberta dentro da escola onde fica o refeitório e as salas de aula. A escola possui uma horta na qual os próprios alunos fazem a colheita e levam seus produtos para casa. Eles próprios cuidam do local.

Os alunos são filhos dos pequenos comerciantes do local, de trabalhadores que fazem a viagem diária ao centro, como pedreiros, faxineiras etc. Em sala de aula, os meninos e meninas são extremamente atrevidos e agressivos. São pouquíssimos os alunos que têm acesso à internet, e quando têm, às vezes, é na casa de um parente ou no trabalho. Eles possuem rádio e televisão, mas não canal fechado. Eles gostam de ler o Diário Gaúcho, ao qual os alunos têm acesso porque a professora leva para a sala de aula. Eles conversam bastante sem dar qualquer atenção ao professor, escutam música em sala nos “walk-man”. Trocam CDs de música, conversam sobre as bandas e usam roupas alusivas às bandas sobre as quais conversam. Falam sobre o resultado do futebol, cantam em sala de aula e fazem jingles.

Os professores da escola envolvem os alunos em atividades com os meios de comunicação, como o Diário Gaúcho, levado pra sala de aula; conversas sobre os capítulos da novela como tema de aula; noticiário de ciências com resumos das notícias nos telejornais. Eles buscam com as atividades dar acesso aos alunos à informação assim como buscam a mudança do hábito, tomando gosto pela leitura e pelo telejornal.

3.4.2. Técnicas de Coleta

O problema era continuamente tensionado conforme o diário de campo era ampliado. A primeira condição prévia que norteou esta pesquisa era a certeza da necessidade de uma total imersão no tema, a fim de encontrar regularidades e ordenações sem precipitação ou pensamento presumido. O objetivo era alcançar o que havia para ser observado sem a construção do objeto, mas sim, observar e construir o objeto; em seguida estruturá-lo e dar significados, num processo de teorização. Feito isto, imergimos no campo e realizamos uma observação exploratória. Coletamos os dados observados e os tensionamos com os conceitos e hipóteses já conhecidos, organizamos índices e indicadores, formulando a base da pesquisa em uma dialética ascendente, organizando o empírico nas teorias. Dos dados à teorização, das teorizações à análise dos dados.

Durante a pesquisa, foram utilizados métodos como: observação no espaço selecionado, coleta de dados qualitativa por meio de entrevistas e diálogos, busca por documentos e produtos, e, ao fim, uma análise dos dados categorizados em um quadro de circulação dos processos na escola em três dimensões: interações, tecnologia e linguagem. “Método para entender a vida cotidiana, puramente descritivo, e como tal empírico” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 36).

3.4.2.1. Técnicas de Observação e Descrição

A realidade empírica é de instituições da rede pública de ensino, escolhida “a priori” com o intuito de retornar às escolas os resultados da pesquisa, alimentando um processo pedagógico público aprimorado. Depois de estabelecidas as escolhas pela escolas e turmas, era o início da entrada em campo e o momento de pensar as técnicas de coleta dos dados. A primeira escolha foi a observação exploratória nas três escolas do primeiro ano da pesquisa. Com a observação em campo, todo o material coletado era descrito no diário de campo, apresentando o objeto descritivamente.

Diferentes escolas, diversos alunos, vários professores, distintos dispositivos, tudo marcou a primeira decisão de descrever. Olhar o espaço, descrever o que foi encontrado no empírico e a isso poder ter acesso mais de uma vez, poder voltar sempre ao diário de campo que descreve as ações, as falas e o espaço. Comportamento, linguagem, conversas paralelas, posturas, tudo e qualquer coisa que pudesse ser uma pista da presença de articulação ou dimensão dos dispositivos de mídia naquele aluno ou nas interações entre alunos e professores.

Os professores também foram objeto de estudo, para entender melhor a participação deles na ativação dos dispositivos, no cotidiano escolar. O próprio espaço da escola também fez parte da observação exploratória; assim era possível perceber a presença dos dispositivos midiáticos e conversacionais no espaço escolar.

O momento de observação e registro é o esforço de reconstrução empírica do fenômeno. Após partir com os pontos de vista teóricos já mencionados, a observação e a descrição da

experiência buscaram dar conta de perceber as articulações entre as dimensões dos dispositivos, operando produção de sentido e conhecimento.

A observação e a descrição foram produtivas o suficiente para serem retomadas durante a pesquisa, que continuou após a banca de qualificação, e, com o mesmo intuito, voltou-se ao local de pesquisa com o diário de campo, pois assim a possibilidade de sempre voltar a campo qualificaria o trabalho, principalmente pela quantidade de dados coletados e em tão diferentes escolas. Percebeu-se, nas descrições, que cada escola tinha um perfil, ainda que fossem todas públicas e, em sua maioria, em bairros distantes ou de periferia. Mesmo entre as que se enquadram em um perfil de periferia, existe uma singularidade, cada escola promovia um tipo diferenciado de ensino e de processos midiáticos.

3.4.2.2. Entrevistas

Durante uma semana nas salas de aula com os alunos, sentava-se no meio deles, observando-se comportamentos, linguagem, material escolar, conversas, comentários, discussão com os professores, e tudo era anotado descritivamente em um diário de campo. Porém, não é só esta observação que esgota o material empírico coletado em campo. Dentro do universo das escolas, buscamos entrevistar os alunos para submetê-los aos dados coletados da observação, partindo do objetivo e exterior à validade interior e subjetiva deles. De forma qualitativa, após a observação e a descrição, encaminhou-se para o momento da entrevista.

Em cada escola, foram entrevistados de 20 a 25 alunos, e entre os professores, uma média de quatro. As entrevistas dos alunos foram codificadas em duas tematizações, buscando, nas histórias narradas, qual a relação deles com a mídia (consumo, preferências, em sala ou em

casa) e o que eles esperam da relação da mídia com a escola (aprendizado, tarefas, debates com professores). Era uma busca da materialização da teoria em métodos, nas observações e nas entrevistas. Precisávamos conhecer as relações que eles faziam entre conhecimento e mídia, assim como as relações que eles mantinham de consumo para entender melhor a apropriação e a tecnologia na vida deles. Por fim, falar das interações com os meios e com os sujeitos das escolas foi fundamental para se entender a essencialidade da dimensão sócio-antropológica do dispositivo.

Os alunos foram entrevistados em grupos de quatro, ora de três devido ao número total final da turma. Já os professores foram entrevistados individualmente. Em decorrência da quantidade de alunos, dinamizou-se o encontro e mesmo as conversas, aglomerando-os em grupo. Tendo em vista o menor número de professores, o tempo para as entrevistas e o número de entrevistados possibilitaram entrevistas individuais. Os roteiros eram fechados, no entanto, a entrevista não estava limitada às questões, pois estávamos livres para conversar sobre outros temas, caso ocorresse. O roteiro era mais uma forma de não deixar escapar algumas interrogações principais que tínhamos, como a exposição diária dos alunos aos meios de comunicação, o interesse deles pelos produtos midiáticos, a interação na escola, as conversas ou um vídeo na escola, e se eles obtinham novos conhecimentos com a informação circulante.

As entrevistas com a direção tinham a intenção de perceber o que nós não poderíamos conhecer em duas semanas na escola, como o perfil sócio-demográfico do aluno, a estrutura e o histórico da instituição no diálogo com a mídia, assim como a observação deles quanto às relações do aluno e a mídia. As entrevistas com os professores procuravam responder a questões da mídia e educação, educação da atualidade e a mídia como fonte de aprendizado. Compreender

a observação deles da relação dos alunos com a mídia, assim como com o aprendizado. Além disso, perceber a disposição que existe da relação professor e mídia.

ROTEIROS DE ENTREVISTAS		
Professores	Direção	Alunos
<p>1. Para o momento da aula, o que é possível perceber acontecendo que tenha alguma relação com os meios de comunicação ou as novas tecnologias?</p> <p>2. Para você, qual a percepção da relação alunos e a mídia? O que eles materializam dos meios de comunicação?</p> <p>3. Qual o esforço para a disciplina pelo uso de meios de comunicação ou tecnologias da informação?</p> <p>4. Você tem algum produto concreto de uma atividade relacionada à mídia?</p> <p>5. Como você percebe a associação da mídia à escola com objetivos além-pedagógicos?</p>	<p>1. Qual a estrutura da escola (salas, biblioteca, jornais disponíveis, computadores, vídeo, etc) e o perfil do aluno dessa escola?</p> <p>2. Qual o esforço da escola/direção pelo uso de meios de comunicação ou tecnologias da informação?</p> <p>3. A escola tem, em seu histórico, alguma atividade ou ação ou produto que tenha relação direta com produtos de meios de comunicação ou tecnologias da informação?</p> <p>4. Para a direção, qual a percepção da relação alunos e a mídia? O que eles materializam dos meios de comunicação?</p>	<p>1. Quais os assuntos que vocês conversam na escola que têm relação com os meios de comunicação?</p> <p>2. Vocês lembram de participar na aula com algum assunto relacionado ao que ouviram/ viram/ leram?</p> <p>3. Como são essas discussões?</p> <p>4. Essas discussões incluem os professores e a direção? Como acontecem?</p> <p>5. Como é o tempo que vocês têm para a mídia?</p> <p>6. Qual a última coisa que você lembra ter aprendido, fora da escola, com televisão, jornal, rádio, internet ou revistas?</p>

3.4.2.3. Resultado e Avaliação das técnicas

Ao fim da pesquisa nas escolas, com o material de observação e entrevistas, pôde-se refletir sobre as técnicas e sucessão delas. As observações enriqueceram muito o entendimento para o contexto e problematização da pesquisa, sendo a imersão no campo sem muitos pressupostos uma forma de intuir o problema do empírico e da realidade social. A descrição

refletia a realidade vivida nas escolas e formou um espelho de múltiplas oportunidades de estudo entre os campos, com a apresentação da objetividade dos atores sociais, as interações e configuração de dispositivo na escola, reconhecimento ou não por parte de alunos e/ou professores. Observação e descrição se complementaram no momento de refletir o empírico a partir dos pontos de vistas teóricos que nos lançaram a campo, e mais ainda no momento de buscar o problema específico desta dissertação.

Durante a pesquisa, os professores foram sempre muito sucintos. Algumas dificuldades levaram-nos a questionar, no início, período anterior à qualificação, sobre o método, acreditando-se não ter captado o objetivo com os professores de entender ao máximo de probabilidade a realidade empírica da escola e dos alunos. Com o retorno às escolas, a percepção já era outra: a de que eles não possuíam mesmo materiais para oferecer, se não se fosse diretamente nos professores com histórico ou currículo de trabalho com os meios de comunicação. Então, para as entrevistas com os professores, após a qualificação, a seleção para entrevistar professores tomou como critério algum trabalho já realizado. E isso reduzia o número de entrevistas para um ou dois em cada escola.

Não conseguíamos superar o fator tempo e disponibilidade do professor e do aluno da qualificação para o prosseguimento do projeto. Durante o primeiro momento e o segundo, houve sempre dificuldades com os horários, reduzidos e entre uma aula e outra, no intervalo, ou no ganho da falta de um professor. Não houve flexibilidade para outros momentos, outros horários ou outros espaços. E mesmo estar fora do espaço não nos parecia tão lucrativo como estar na escola, para falar nela.

Observar, descrever e confirmar no subjetivo o observável parece coerente para avaliar a operacionalização da pesquisa e verificar as hipóteses e teorias. Só é preciso repensar o formato e organizar melhor com as escolas a técnica da entrevista a ser aplicada a professores e alunos, podendo seguir o mesmo caráter de individual para os primeiros e em grupo para os segundos.

3.4.2.4. Documentos

Não foi possível coletar todas as documentações, pois o início do resgate se deu “a posteriori”, quando da conclusão sobre a importância da consolidação dos documentos para a dissertação. Vale ressaltar que a maioria se concretizou com o registro dos fatos nas entrevistas e observações, assim como em material recuperado.

Materiais como, por exemplo:

- Revistas, quadrinhos e jornais produzidos no Brigadeiro Fontenelle;
- Campanha de Reciclagem no Vasco da Gama;
- Jornal do Gomes;
- Notícias de ciências coletadas pelos alunos no Bacelar;
- Matérias de jornais ou assuntos da televisão nas aulas de religião no Bacelar;
- Perfil no Orkut da escola Paula Soares;
- Radionovela do Rio Branco;
- Murais.

4. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DISPOSITIVOS

4.1. Impresso

O impresso, em seus diversos formatos (revista, jornal, quadrinhos) aparece em quase todas as escolas. Este tipo de mídia possui a dimensão técnica e tecnológica mais presente nas apropriações da instituição e dos alunos, sejam apropriações pedagógicas ou não. Os dispositivos deste tipo de mídia emergem principalmente por meio dos professores ou da direção escolar. Há também os casos em que a comunidade e/ou o governo se apropriam da técnica do impresso, promovendo a interação deste tipo de mídia na escola. No entanto, não ocorre o impresso trazido pelo aluno para o espaço da instituição.

4.1.1. *Brigadeiro Fontenelle*

Na escola Brigadeiro Fontenelle, encontramos o suporte tecnológico fornecido pela professora de português, que traz para a sala de aula o jornal local, os quadrinhos e a revista IstoÉ. Alunos e alunos, alunos e professora interagem por meio de conversas para a criação de novas mensagens midiáticas. A professora apresenta descritivamente aos alunos o jornal do dia, os cadernos, os formatos de colunas, entrevistas, matérias principais, charge, editorial, etc. Ela falou um pouco a respeito do que cada espaço continha, em conteúdo e formato: o caderno de cultura, com notícias sobre eventos culturais, sobre livros a serem lançados, filmes exibidos; o caderno de Classificados para anunciar venda, aluguel, compra de carros, casas, eletrodomésticos, animais, serviços. E assim, a educadora continuava explicando também os formatos das colunas, onde o jornalista ou o profissional da área emite sua opinião ou seu conhecimento a respeito de um assunto para esclarecer a comunidade sobre determinado conteúdo.

Após falar um pouco do jornal, os alunos foram divididos em grupos. O objetivo era que cada conjunto de discente ficasse encarregado de construir uma parte do jornal: a capa, o caderno de cultura, o caderno de classificados e charges. Os alunos agrupados discutiram entre si como seria o caderno a ser produzido. Às vezes, chamavam a professora para solicitar maiores esclarecimentos sobre a atividade, perguntando “se o jornal pode ter coisas das ruas” onde eles moram, ou se ela “já viu a apresentação de dança do Çairé” (Figura 1), estimulados pela matéria do jornal sobre a festa no interior do Pará. Assim, alunos e professor mantêm uma interação constante dentro de sala de aula.

Ocorre a apropriação dos discursos midiáticos pelos alunos que produzem histórias em quadrinhos, jornais e revistas. Após as atividades apresentadas e os diálogos mantidos, foi possível observar o processo no qual os alunos exerciam a tarefa a partir das apropriações do midiático, apresentado pela professora. Os cadernos do jornal produzidos pelos discentes eram gerados como cópias do jornal impresso que foi levado para a sala de aula. Os alunos se apropriaram das matérias, que foram recortadas e coladas (Figura 2). Quando não, o caderno fora escrito com as mensagens do cotidiano desses alunos, como os anúncios feitos no caderno Classificados (Figura 3).

A garotada discute como criar os cadernos do jornal, o texto a ser utilizado, o formato do corte das matérias, como colar, e mesmo acolher ou não idéias diferentes, como sugere um aluno, de “colorir o fundo do jornal”. Eles discutem por um novo nome do impresso da turma e escolhem “Jornal do Brifon” (Figura 4), o jornal do Brigadeiro Fontenelle. “Brifon” já é um apelido carinhoso que a escola ganhou há algum tempo.

Figura 1 – Caderno de Cultura produzido pelos alunos

CARTAZ 

O BRIFON / Belém 11 de Setembro de 2007

A grande festa do çairé começa hoje em Alter do chão

A festa do çairé acontecerá na vila almeida de Alter do chão, 32 km de Itaituba no sítio do Paraí, vai durar dois dias. A iniciação vai ser às 7:00 hrs, na presença das autoridades, tendo hino nacional

em Tupi Guarany. O grupo Tupuxi levará 6.000 participantes para a arena, enquanto a cor de Rosa que foi campeã do ano passado. Na madrugada de domingo será realizado um carro 0km entre os compradores.

Entões disputam vaga para final do Bide Sayão.

Estes cantores cantores líricos disputam hoje às 18 horas no Teatro da Paz a prova semifinal do concurso. Os oito artistas - Felipe Boeira de Oliveira, Paulo Santos, Guilherme Rivas Rosa, Eduardo Santos, Carlos Rodriguez, Sérgio Cunha, Carlos Eduardo Vieira e Leonardo Paci, cada um vai cantar 3 músicas e tentar conseguir uma das cinco vagas para a final do próximo sábado. A semifinal feminina acontecerá amanhã, e também serão selecionadas cinco ou seis candidatas.




Figura 2 – Caderno de Economia com recortes do impresso levado pela professora



Figura 3 - Caderno Classificados com os anúncios produzidos pelos alunos

30 de OUTUBRO
2003

CLASSIFICADOS

O BRIFON



Naveios de turismo
na rota de Manaus.
Nesta próxima temporada,
espera-se um grande número de
navios de turismo de bandeiras
estrangeiras entrando pelo Cor
Norte, no rumo de Manaus mo
mentando centenas de turistas

IMÓVEIS
ALUGUEL

CANUDOS

ALUGO CASA - 2 para
varanda garb-
zem 3 quartos
sendo 2 suítes
sala 2 ambientes
lavado wc social
copa-cozinha
X'nea serviço
500,00 F/249-8922
9535-2576/8111-4099
C/2999 703562

ALUGO CASA - Na
Juremal eudeiro
275.1 C/gar p/2
corras 3/4 F/245
6564 - R\$ 450
353498

EMPREGOS

Carou de Shows
Big-Brother. As
melhores aparelha-
pens estão na casa
de Shows para
fazer a festa mes-
te Halloween mos
estamos comre-
damo todos os
bairros de Belém
mais informa-
ções: 241-7002

Preciza-se de
baba que cuide
de 2 crianças
e que possa
morar no empre-
ço

Preciza-se de boba
que possa cuidar
de duas crianças
e que possa
morar no empre-
ço informações:
de o seu jeito
de procurar o

informações: mas
podemos lhe dar
porque o relho
já ~~acabou~~ está
morto

AMIZADES

Stegla-corpo de mo-
delo, da Parógas, dher
azuis, 1,39 m de
altura 2,00 de lar-
gura rios do tipo
1/2 de silicone,
corcas do tipo
galinha caipica,
1/2 centímetro de
bumbum, corpo
com uma mar-
quilha de zaida
Sexy você vai ad-
rar. Venha disfr-
tar da agrada-
vel companhia
dessa princesa
segulosa discreta,
muito

e um limo
bumbum, pel-
macia ros-
bonito e ca-
lisos, ah! Vou
que procura
uma comp-
nhia carem-
ros discreta
muito agra-
vel. L'ique e
zuti de um
bela massag-
super relaxe
você vai ad-
Beijos!!! 9118-
Flávio 9165-3-
Venha ter n
mentos de
prazer do la-
do melhor a

Procura-se um
cachorro mas
características
olhos azuis
cor marrom
raça filha
Americano
damos gratifi-
cação a filha
do dono
cont: 279.4488

Figura 4 – Capa do jornal produzido pelos alunos

Jornal

Brasil



OBF

dever de casa

ELIMINATORIAS
Brasil passa pelo Equador com futebol sem vibração
 Leata, sem criatividade e incapaz de furar a retranca equatoriana, a seleção de Parreira venceu por 1 a 0, em Manaus, e agora lidera sozinha, com seis pontos. **Esporte, 1 e 2.**



magra vitória sobre o Equador.

PRÊMIO
Advogada iraniana conquista o Nobel da Paz
 Shirin Ebadi é defensora da democracia e dos direitos humanos e desbancou personalidades tidas como favoritas, entre elas o papa João Paulo II e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Painel, 8.**

TERRA FIRME
Escola leva planos de paz às ruas
 "Brigadeiro Fontenelle" mostra hoje a importância dos projetos da escola premiados pelas Nações Unidas para conter a violência. **Atualidades, 3.**

PAPA PODE SE SUBMETER A SESSÕES DE HEMODIÁLISE
 Vaticano desmente, mas os médicos consideram que João Paulo II precisa desintoxicar o organismo por causa da quantidade de medicamentos que vêm sendo ministrados para o mal de Parkinson, o que lhe afeta diretamente os rins. **Painel, 10.**

- ▶ ATUALIDADES
- ▶ PAINEL
- ▶ ESPORTE
- ▶ CARTAZ
- ▶ AUTOMÓVEL
- ▶ CLASSIFICADOS

AUTOMÓVEL
 De olhos bem abertos com o novo Troller
 PAINEL 10



As conversas entre os alunos também são constantes quando a professora de português solicita outras atividades como a produção de charges. Ela conversa com eles sobre as histórias em quadrinhos, perguntando aos alunos se “eles gostam ou não, quais as favoritas”. Após, eles devem, individualmente, escrever as próprias histórias em quadrinhos. A educadora lhes apresentou o já conhecido formato dos quadrinhos e, em seguida, eles fizeram as próprias produções.

É inevitável o permanente diálogo entre professor e alunos, pois estes querem saber a opinião da professora, questionando-a se “Está bonito? Está bem desenhado?”. Eles vão produzindo e também mostrando para os colegas. Ou, mesmo não mostrando, o estudante ao lado se *espicha* para espiar o desenho do outro. Observando a produção das histórias em quadrinhos ou das charges, os alunos se apropriaram da linguagem e da técnica: o formato quadrinhos em seqüência, os balões, as frases curtas, as interjeições, a linha de humor da tira. Os alunos trouxeram, nas suas apropriações, o mundo real, o lugar em que eles vivem, as suas histórias e os acontecimentos em casa: o irmão que não permite a entrada no quarto ou o pai que fica aliviado depois do trabalho por não ter sofrido nenhum assalto ou não ter sido despedido (Figuras 5 e 6).

Figura 5 - Quadrinhos produzido pelos alunos

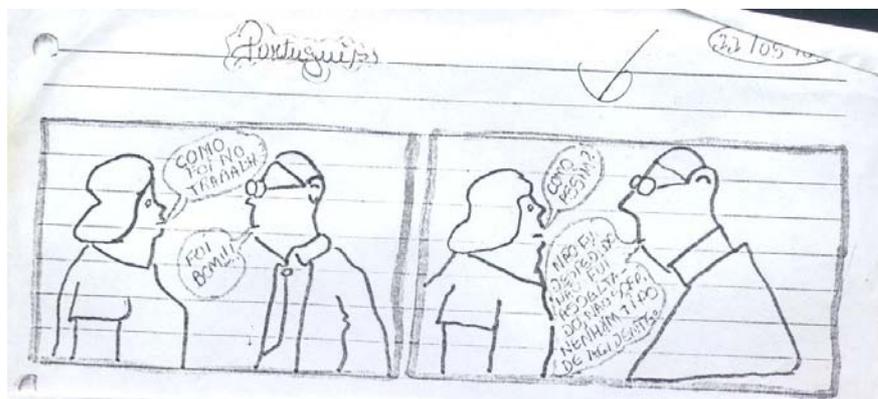


Figura 6 - Quadrinhos produzido pelos alunos



Entre as outras charges, a apropriação é também a partir da vivência deste aluno. No entanto, a experiência midiática do cotidiano do aluno são informações da televisão. As duas charges apresentadas (Figuras 7 e 8) foram produzidas pelos alunos e podem ser reconhecidas como vinhetas também divulgadas na Rede Globo, nos intervalos das apresentações dos filmes. O peixe engolindo o pescador quando este joga o lixo na praia ou quando um transeunte atira o outro passante que jogou lixo no chão na lixeira são histórias de vinhetas da Globo.

Figura 7 - Quadrinhos produzido pelos alunos

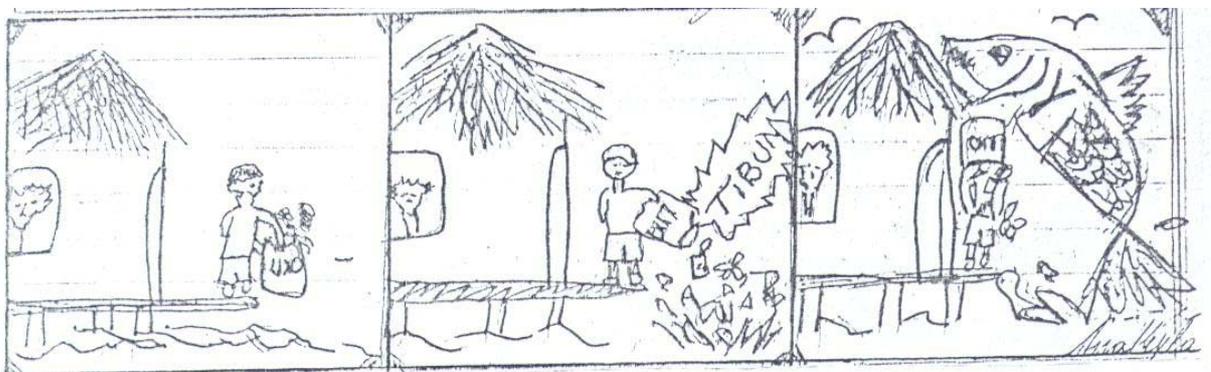
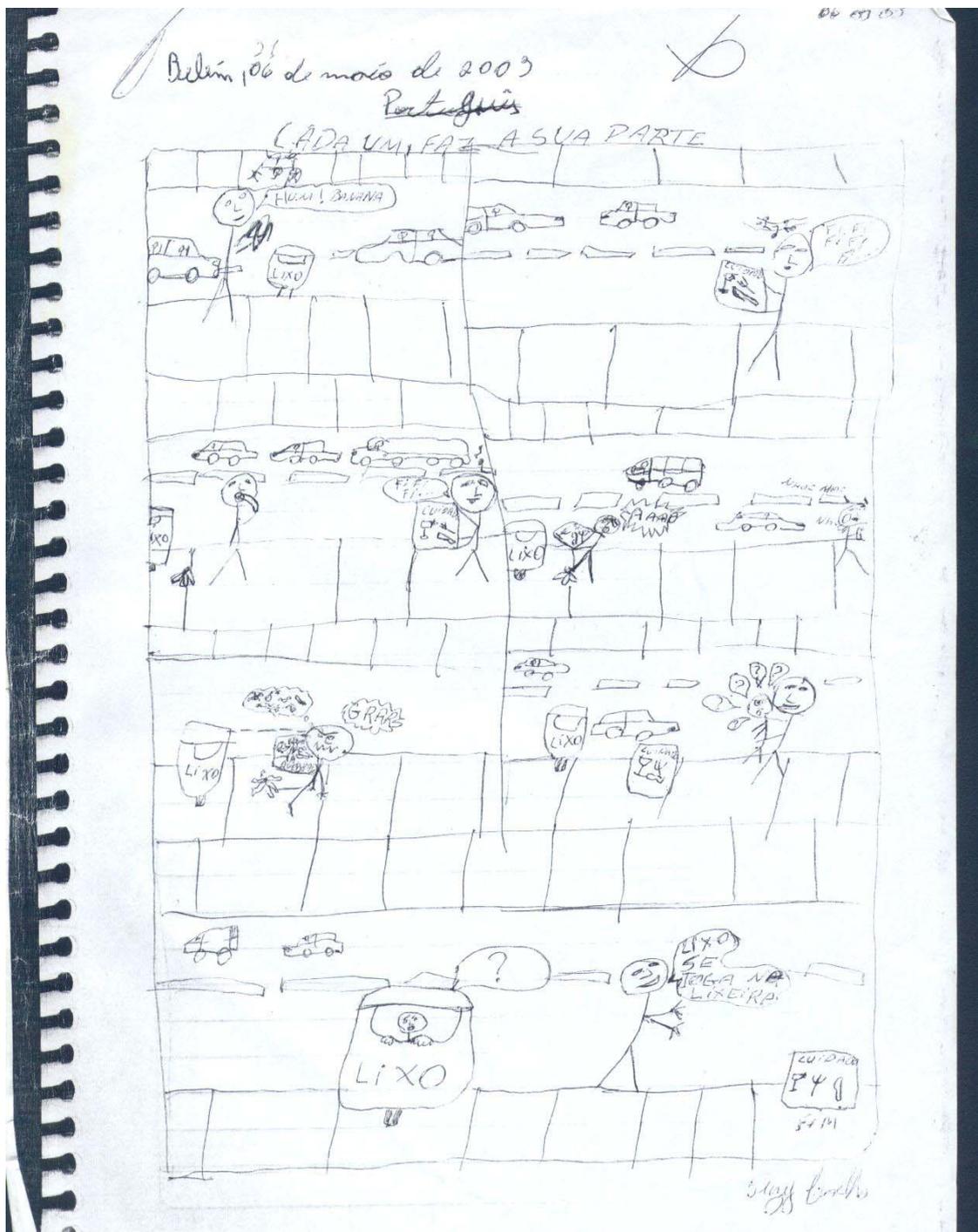


Figura 8 - Quadrinhos produzido pelos alunos



O mesmo permanente diálogo aconteceu durante a terceira atividade. A professora de português leu para os alunos uma matéria sobre Nise de Silveira, da revista IstoÉ (Figura 9). Depois, explicou mais um pouco sobre o assunto da matéria, que inclui o cárcere na ditadura enfrentado pela psicanalista, sobre as reflexões a respeito da tortura nos indivíduos e sobre a arte como terapia.

Segundo a docente, o momento era de “uma aula comprometida com o conhecimento e atualização dos alunos, sobre as mais diversas áreas da sociedade, é uma maneira de formar um cidadão”. Ela apresentou a tarefa da aula, que consistiu na produção do próprio Museu de Imagens do Inconsciente da turma. Eles retrataram o que leram sobre o Museu realizado pela psicanalista alagoana com os pacientes da psiquiatria. A proposta da professora “era tornar a aula de português em uma sessão de terapia. Eles assim vêem tudo como lúdico, facilitando o diálogo e aproximando o professor do aluno”.

As apropriações da Revista IstoÉ são as últimas apropriações realizadas pela professora. Ela levou para a sala de aula a revista e distribuiu cópias aos alunos. Depois, resolveu pôr em prática o conteúdo da matéria da revista, ou seja, ela criou, em sala, um Museu de Imagens do Inconsciente.

A partir do diálogo e da tarefa trazidos pela professora de português com o impresso, foram produzidos os desenhos artísticos do Museu de Imagens do Inconsciente (Figuras 10 e 11). Os alunos, após a leitura do texto da revista, produziram, sob orientação da professora, suas obras de terapia. A professora solicitou uma apropriação da reportagem, para o fim cultural que

buscava: “ensinar aos alunos cultura, história de personalidades e também como a arte pode ser terapêutica”.

Figura 9 - Matéria da Revista Istoé

ILUSTRES BRASILEIROS

Nise da Silveira

REVOLUCIONÁRIA DA ARTE E DA VIDA

A alagoana Nise, mulher franzina porém cheia de tutano, mexeu com o tratamento psiquiátrico mundo afora. Detalhe revelador: ela dizia que tinha não “pacientes” nem “doentes”, mas “clientes”.

A psicanalista que melhor traduziu a junção da ciência e da arte era filha de matemático e pianista. Nise da Silveira nasceu em Alagoas, 1905. Entrou na Faculdade de Medicina da Bahia em 1921, aos 16 anos. Os colegas de curso, todos homens. Apenas uma mulher, aquela mocinha franzina que se tornaria a principal combatente a favor de novo modelo para tratamento psiquiátrico, com idéias revolucionárias que alcançariam todo o mundo.

Aos 31 anos, Nise parte para o Rio. Emprega-se no Centro Psiquiátrico do Hospital Pedro II. O perfil ousado e a amizade com intelectuais de esquerda chamam atenção. O Estado Novo cassava pessoas ligadas ao levante comunista de 1935. Nise não se envolveu diretamente, mas uma enfermeira a denunciou. Em seu quarto, a polícia encontra livros marxistas.

Ficou um ano e quatro meses presa. Dividiu cela com Olga Benário, mulher do líder comunista Luís Carlos Prestes. Tornou-se personagem de *Memórias do Cárcere*, obra-prima de seu conterrâneo Graciliano Ramos, com quem também compartilhou os anos de prisão.

Mais tarde, Nise contaria que a experiência a transformou. Percebeu que era possível encontrar na arte um antídoto contra a insanidade, mesmo nos ambientes mais repressivos.

TRATAMENTO DE ARTE

Em 1944, após oito anos desempregada, consegue reintegração no serviço



NISE DA SILVEIRA

presentações dos mais diferentes mitos. Estabeleceu conexões entre as imagens que emergiam e a situação que cada paciente vivia. E percebeu que, à medida que os pacientes expunham suas representações, as figuras ameaçadoras de seus inconscientes perdiam força.

EXEMPLO PARA O MUNDO

Em 1952, criou o Museu de Imagens do Inconsciente para expor as obras produzidas no Pedro II. Hoje, a instituição possui cerca de 300 mil peças.

Em 1956, concebeu outro centro revolucionário: a fundação Casa das Palmeiras, que procura ajudar a reintegração dos pacientes à sociedade. Suas criações e métodos serviram como modelo para o tratamento psiquiátrico em todo o mundo.

Surpreendendo a própria Nise, trabalhos dos pacientes ganharam notoriedade. Também atravessaram fronteiras. Artistas esquizofrênicos como Manuel Bispo do Rosário, Fernando Diniz, Emygdio de Barros e Raphael Domingues impressionaram críticos por toda parte. E chamaram mais atenção ainda para o trabalho de Nise.

Em 1979, depois de mais de 50 anos dedicados àqueles que preferia chamar de “clientes”, se aposentou. Morreu duas décadas depois, aos 94 anos, em **31 de outubro de 1999**. Deixou sua obra gravada em seis livros e na vida de cada pessoa que tratou. (JR)

Saiba mais na biografia *Nise da Silveira - Uma Psiquiatra Rebelde*, de Ferreira Gullar.

“ O MELHOR PRODUTO DO BRASIL AINDA É O BRASILEIRO ”

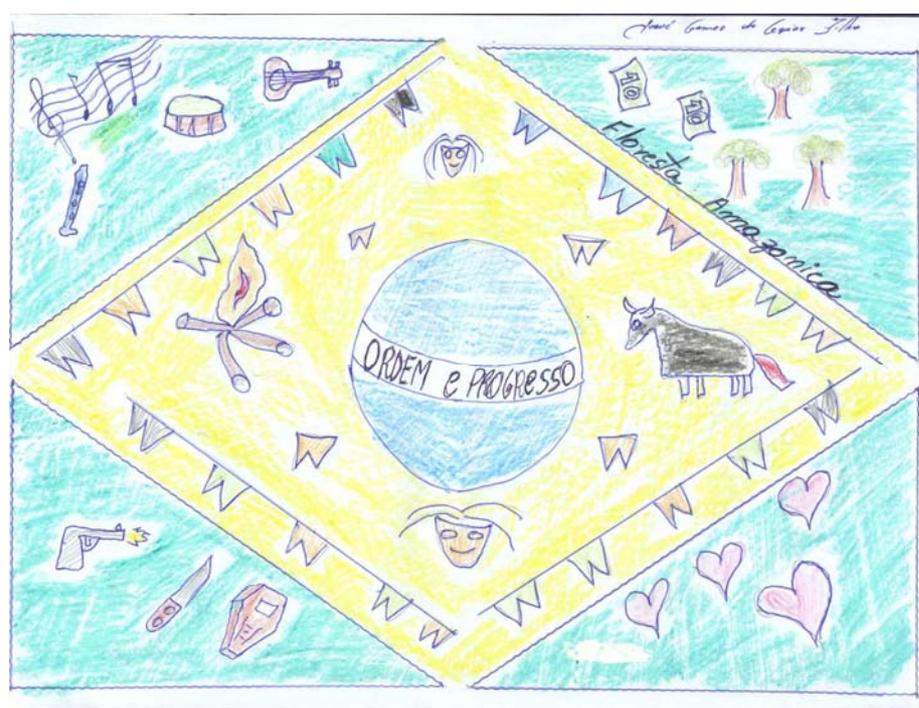
CÂMARA CASCUDO

ALMANAQUE BRASIL

Figura 10 – Desenho do Museu do Inconsciente produzido pelos alunos



Figura 11 - Desenho do Museu do Inconsciente produzido pelos alunos



4.1.2. Gomes Carneiro

O impresso na escola Gomes Carneiro é levado por uma jornalista voluntária da escola, por meio de um projeto do Ministério da Educação e da Unesco, “Escola Aberta”. O projeto permite que voluntários da escola ou da comunidade participem das atividades pedagógicas aos sábados, transformando-se tais pessoas em monitores de oficinas de artes, esportes ou outros. Assim, a voluntária Ana da Silva promove uma oficina que produz o jornal da escola, o “Jornal do Gomes”.

Um grupo de dez alunos integra esta oficina orientada pela voluntária, jornalista do grupo RBS, ex-aluna da instituição. Com faixa etária de 14 a 20 anos, são todos estudantes da Escola Gomes Carneiro e, entre eles, estão alunos da 8ª série. A oficina é aberta inclusive para a comunidade e alunos de outras escolas.

Desde outubro de 2005, é feito o trabalho da produção do jornal interno. Durante os encontros, são realizados momentos de reuniões, seleção de pauta e reflexão sobre as matérias. Ocorre, entre os alunos e a monitora, forte interação com o início da atividade, quando se discutem as matérias e decidem-se as pautas. Esta interação ainda envolverá também a direção escolar e mesmo os patrocinadores do jornal, posteriormente.

Primeiro o grupo faz a reunião de pauta, discute os assuntos a serem divulgados no jornal. Cada um participa com suas idéias, apresenta-as aos colegas e todos debatem sobre o que será e o que não será reportagem do jornal. Todas as idéias são anotadas. Isso feito, a monitora traz notícias de jornais ou relembra notícias dos telejornais que tiverem temas semelhantes aos selecionados para a pauta do jornal. Em um próximo encontro, com a pauta em mãos e com os

possíveis recortes da mídia, eles polemizam todos os assuntos levantados para, nesta etapa, determinarem a pauta final do jornal.

A voluntária Ana da Silva pede que a equipe sente em torno da mesa onde põe as matérias trazidas. Neste caso, havia matérias do jornal Zero Hora sobre os itens “educação” (Figura 12) e “leitura”, matérias sobre o projeto “Escola Aberta” (Figuras 13 e 14) e, por fim, uma notícia trazida na discussão, pois ao falarem sobre educação, governo, novos modelos e projetos, os alunos lembraram de uma notícia sobre a compra de *lap tops* pelo governo brasileiro para as escolas públicas.

Figura 12 - Matéria sobre Educação

Educação de jovens e adultos
MARIELZA PORTO DUTRA*

A disseminação Educação de Jovens e Adultos (EJA) é recente no Brasil. Quando se fala em educação, para alunos que não as crianças, há-se referência à população adulta, que precisa ser desmistificada, pois seria mais de caráter religioso do que educacional.

Brevemente a fragilidade da educação no Brasil Colônia, já que esta não era responsável pelo aumento da produtividade, que acontecia somente a partir do aumento do número de escravos; aí reflete o desamor dos dirigentes com a educação.

É hoje...! Qual a relevância que se faz à educação?

Trabalhar com educação é um desafio, é um projeto de vida. A escolarização faz com que sejamos partícipes de uma conquista democrática da educação do Brasil.

O aluno de Educação de Jovens e Adultos precisa de um professor que o ajude a instalar em si próprio o espírito de aprendizagem, pois o trabalho, em toda sua diversidade, dá muita importância à capacidade de discernimento, de compreensão, de conhecimento.

Assim, entende-se que o aluno estude não só para obter um certificado, mas para aprender, mesmo sabendo da importância que este tem tanto para o aluno quando para as organizações trabalhistas.

Compreende-se que jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas são sujeitos com conhecimentos e experiências acumuladas. Muitos perderam a oportunidade de conclusão em seu tempo e idade adequadas e buscam, na Educação de Jovens e Adultos, o resgate, o desenvolvimento de uma aprendizagem individual e coletiva, para que haja crescimento dentro das diferentes áreas do conhecimento, pois este já detém um grau de desenvolvimento socioeconômico decorrente de sua trajetória de vida. Suas experiências e saberes necessitam apenas serem sistematizadas e referenciadas cientificamente, podendo ocorrer em menor espaço de tempo, sendo que a avaliação terá momentos especiais, levando em consideração o crescimento pessoal e social, sabendo que esta educação mudou sua concepção de mundo, suas atitudes em relação a si e aos outros, que renovou o filé para enfrentar a vida que o está esperando. A educação é viva, vibrante, potencializa criatividade e aprendizagem.

Queremos jovens e adultos com capacidade de dinamizar, de mudar, de expressar seu pensamento comprometendo-se com a vida de seu bairro, seu município, sua comunidade e seu país, lutando-se dos problemas sociais mundiais, como seres que têm opinião, desejo de um mundo melhor, de fazer parte de uma sociedade que têm nas mãos o poder de escolha, o poder de mudança. Os profissionais são diversos, devem resgatar o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem para terminar com o medo daquilo que se chama "avaliação".

*Docente pedagoga

Terrorismo
As Nações Unidas e a OEA pressionam para que Poder Judiciário, Executivo e Ministério Público latino-americanos investiguem, na lei, o terrorismo. O tema foi discutido em Buenos Aires e, entre os representantes brasileiros, o ministro Gilson Dipp (foto), de ST.

Bengala
Nascido em Alegrete, mora em Brasília o octogenário Helderburgo Almeida Flores que desafiou o escritor paranaense para um duelo de bengalas. Defensor da autoridade do presidente Lula, tem uma querela: "Não consigo ser comunista porque não tenho conhecimento suficiente para defender a teoria de Karl Marx."

Fazenda
O secretário Paulo Michelucci, entre outras coisas, mostrou ao secretário Jorge Rached os estragos que o dólar desvalorizado faz nas exportações e na receita do RS.

Gaúcha
Parlamentares e ministros que frequentam o gabinete do ministro da Educação, Fernando Haddad, não dispensam elogios ao acendimento da chufe de gabinete do ministro, a gaúcha de Inai Inacaja Ferreira, levada para o MEC, por Tarso Genro.

Cooperativas
Será hoje à tarde o debate na bancada gaúcha sobre o papel das cooperativas de eletrificação rural na nova lei do setor elétrico. Paulo Piccinini (PT), que propôs a discussão, confirma a presença do presidente da Copel, Ítalo Stefanini. No RS, 16 cooperativas aderem a pepenato e molhos produtores.

Tricolor
Foi com um jantar regado com vinhos e espumantes Aurora que o Consulado de Getúlio comemorou no Restaurante Papa Fino, em Brasília, a visita à primeira-donata, Márcia Nogueira rebeles corvidas e jornalistas.

Rádiodifusão
É Aldo Rebelo (PC de B) que movida para o lançamento, nesta manhã, da Frente Parlamentar em Defesa da Rádiodifusão, cujo líder é o deputado Ivan Ranzolin (PPL/SC).

Artigos para esta página: 2.400 caracteres ou 40 linhas de 60 espaços.
Fax: (51) 3218-4799. E-mail: artigos@zerohora.com.br

Figura 13 - Matéria sobre a Escola Aberta

ZERO HORA | GERAL | PORTO ALEGRE, SEGUNDA-FEIRA, 10/02/2003 | 33

EDUCAÇÃO Projeto oferece oficinas, programas e diversão nos fins de semana no ambiente escolar

Dança festeja aniversário do Escola Aberta

A dança foi a linguagem utilizada por estudantes de 150 instituições da rede estadual de ensino para demonstrar o que aprenderam durante os dois anos do Projeto Escola Aberta para a Cidadania, comemorados ontem no Parque da Redenção, em Porto Alegre.

Ao longo do dia, alunos de diferentes regiões do Estado mostraram talentos desenvolvidos em oficinas voluntárias oferecidas no ambiente escolar.

Desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o projeto estimula a abertura das escolas nos fins de semana, com oferta de espaços de lazer, cultura e esporte. Segundo a SEC, as atividades movimentaram cerca de 100 mil pessoas durante todos os fins de semana no Estado e vêm garantindo a redução de violência e depressão nas comunidades onde são desenvolvidas.

O evento contou com a participação do dançarino Carlinhos de Jesus, que animou o público ensinando passos e coreografias. Mas as principais estrelas foram os próprios alunos e voluntários, como Roberto Boeta Neto, 12 anos, da 5ª série do Ciep Morada do Vale 1, em Gravataí. Depois que começou a aprender a dançar B-Boys, espécie de ritmo que mescla dança de rua com acrobacias, deixou de ficar na rua em finais de semana e melhorou suas notas.

— Minha mãe diz que, se eu for mal na escola, ela vai me tirar da dança. Me sinto mais motivado para estudar, mudei bastante — conta.

Para o voluntário Victor Barcellos, 16 anos, aluno do 3º ano na mesma escola e professor de Roberto, ver exemplos de superação motiva o trabalho.

— Eu sempre via essa garizada na rua, sem fazer nada. Quero ajudar a melhorar essa situação. No começo do projeto só tínhamos dois inscritos. Hoje são 60 — comemora ele, que iniciou as atividades no começo do ano.

O secretário José Fortunati se entusiasma com os resultados do Escola Aberta, que consome R\$ 4 milhões anuais.

— É um projeto baratiníssimo e com resultados fantásticos — diz. Diante dos bons resultados, o Estado negocia com o Ministério da Educação a liberação de verba para a ampliação do projeto. Com o acordo, nos próximos meses escolas municipais da Região Metropolitana devem ser incluídas no programa.

Comemoração: Carlinhos de Jesus animou público com coreografias ontem no Parque da Redenção

O número
O projeto Escola Aberta consome por ano **R\$ 4 milhões**

SANTA CATARINA
Kioske do Pirata é destruído em Florianópolis

Um incêndio destruiu ontem à tarde o Kioske do Pirata, bar localizado há 12 anos na Praia Brava, no norte de Florianópolis. A construção, de madeira e plástico, queimou por cerca de uma hora e meia. Os bombeiros usaram mais de 14 mil litros de água no combate às chamas. Ninguém se feriu.

O bar tradicional da capital catarinense fica à beira-mar. A construção, de 85 metros quadrados, começou a queimar por volta das 14h30min. O proprietário, Mário Augusto Duarte, 36 anos, conta que estava em casa, também na Praia Brava, quando sentiu cheiro de fumaça.

Moradores da praia tentaram, sem sucesso, combater o incêndio com extintores. O fogo se iniciou próximo à churrasqueira do bar, de acordo com Duarte, e se espalhou. O proprietário descarta a hipótese de incêndio criminoso, pois moradores de um prédio teriam visto o início das chamas e não havia ninguém próximo ao local.

Duarte planeja reconstruir o Kioske do Pirata.

Figura 14 - Matéria sobre a Escola Aberta2

ZERO HORA | GERAL | PORTO ALEGRE, SEXTA-FEIRA, 07/02/2003 | 47

QUESTÃO AGRÁRIA Área foi invadida há um mês

Justiça suspende a reintegração em Eldorado

Está suspenso o mandado expedido pela 1ª Vara Cível de Guaiíba para a reintegração de posse da Agropecuária e Cabanha Dragão Ltda, em Eldorado do Sul.

A decisão do magistrado Gilberto Schiller ocorreu depois que o Tribunal de Justiça do Estado (TJ) determinou a remessa do processo à Justiça Federal. Apesar do mandado suspenso, a reintegração segue valendo.

Tudo começou porque o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) pediu ao TJ para ser parte interessada na ação de reintegração de posse.

O desembargador Pedro Celso Dal Pra determinou a remessa dos autos da ação para que a Justiça Federal aprecie o pedido do instituto.

— Mesmo assim, o TJ pode expedir um mandado para cumprir a reintegração de posse. Ao suspender o mandado, houve um excesso do juiz de Guaiíba. Se a Brigada Militar estiver pronta, deve agir — diz o advogado da cabanha, Newton Giuliani.

A propriedade foi invadida há mais de um mês pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Cerca de 400 famílias estão acampadas no local e não dão sinal de uma saída pacífica.

A Brigada Militar afirmou nos últimos dias que não estava preparada. Um dos obstáculos seria reunir número de homens suficiente para a ação.

Entenda o caso

- No dia 27 de junho, cerca de 400 integrantes do MST invadiram a fazenda. A área, que teve de uma reintegração por parte de uma administração e reivindicada para a reforma agrária.
- Em 1º de julho, o juiz de Guaiíba, Gilberto Schiller, decidiu que a Justiça de Guaiíba suspende a reintegração de posse.
- O TJ deu liminar determinando a reintegração.
- Um mês depois da invasão, a Justiça de Guaiíba suspende a reintegração de posse.

Ampliação do Escola Aberta em debate

A ampliação do Projeto Escola Aberta em parceria com o Ministério da Educação será discutida em encontro de 10h de hoje no Auditório Paulo Freire, no Centro Administrativo do Estado (Avenida Borges de Medeiros, 1.501, na Capital). Participam do evento, o secretário estadual de Educação, José Fortunati, representantes da Unesco, MEC e secretários municipais da Educação.

Na ocasião, o ministério apresentará a contrapartida do governo federal para o programa no Estado, além da definição da quantidade de escolas públicas que passará a integrar o projeto nos municípios selecionados pelo MEC. Atualmente, 150 escolas estaduais, distribuídas em 84 municípios, participam do projeto da secretaria estadual e da Unesco.

As cidades

Os municípios escolhidos pelo Ministério da Educação:

- Porto Alegre
- Aloranda
- Viamão
- Silva Leopoldina
- Carvoeira
- Onizal
- Guaiíba
- Reynoldina do Sul
- Itajaí
- Hamburgo
- Estrela
- Cachoeirinha
- Charqueadas
- Tupuri
- Campo Bom
- Estrelita
- Vieira

GENTE QUE FAZ

No último dia 19, durante jantar no Clube de Condições, Alvo Maria Heinicke, Anete Ramalho Igliozzi, Fran Borges, Fernando Bezerra Pinto, Gilson Fontana, Gilson Reis, Iara do Carmo Vaz, João Carlos Pereira, João Garcia, José Donato, José Donato Godard, José Haroldo Acambinho, Maria Pereira, Milena Lodi, Regina Nóbrega, Rogério Wulfschlag Coelho, Sônia Souza Pedroni e Vilson Zanetti receberam o Prêmio Gente que Faz. O evento foi organizado pela Lemas/CRM.

FERNANDO BEZERRA PINTO, presidente do Conselho Nacional

ALVO MARIA HEINICKE, presidente do Conselho Nacional

ALVO MARIA HEINICKE, presidente do Conselho Nacional

FOTO: JOÃO PARELLA

PUBLICAÇÃO LEGAL

EDITORA ELETROSAF S.A. Ministério de Minas e Energia

CONCURSO PÚBLICO

Edital 001/2002
Resultado e Convocação

O Diretor de Gestão Administrativa e Financeira da ELETROSAF, no uso de suas atribuições regulamentares e de conformidade com o Edital de Concurso Público - 001/2002, comunica que foram considerados aptos nos Exames Clínicos e Complementares e convocados para admissão, os candidatos abaixo:

Cargos/Funções: Administrador, Auditor de Obras, Engenheiro e Operário Especializado.

Florianópolis, 28 de julho de 2002.
Antonio Ribeiro Viçari
Diretor de Gestão Administrativa e Financeira

Aleatoriamente, a voluntária Ana pega a primeira notícia, uma página inteira da Zero Hora sobre os benefícios da leitura. Ela lê a matéria e pede a opinião dos alunos que comentam: “Leio jornal todo dia, mas nem sempre toda a matéria. Será que é ruim?”, “Depois da matéria do Luciano – aluno que escreveu na coluna para os discentes sobre o benefício da leitura, na 1ª edição do jornal – eu fui ler o livro ‘O que é leitura’. Achei muito bom, só que gosto mesmo de ler é quadrinhos”; “Ah! O que mais gosto de ler é sobre cultura, não quero ler nada mais. Só ver como as letras estão lá, dispostas, organizadas, como é que tá o *lead*, ou as fotos, agora me interessa ver, sei que vou poder usar aqui no jornal”; “Eu gosto de política, sei que devo ser a única, mas gosto mesmo de ler no jornal sobre política”.

Eles lêem a notícia sem a preocupação de dar um *feedback* para a produção sobre o que está escrito, ainda que estejam falando com alguém de dentro da RBS, ainda que da central de televisão. Eles não estão interessados, durante a discussão desta notícia, sobre o papel da produção. Não houve comentário discutindo o fato de ser uma publicação de uma matéria positiva sobre leitura partindo de um meio de impresso, o que poderia ser diferente se fosse do rádio ou da tevê, ou um enfoque diferente ou uma notícia diferente. Não houve questionamentos sobre os dados ou fontes.

Eles apenas falaram, pouco, sobre o que sentiram ao pensar em leitura. Falaram da própria experiência e da interação que têm com leituras, sendo que mencionaram sempre jornais, quadrinhos e livros.

A segunda matéria despertou mais comentários por parte dos alunos. A voluntária leu a notícia que saiu sobre a Escola Aberta. Como a matéria falava de um assunto da realidade destes

alunos, muito mais próximo do cotidiano deles, o que permitia interagir com a notícia em outros ângulos, discutiram sobre o projeto, sobre a oficina do próprio jornal do Gomes, sobre a oportunidade do governo às escolas públicas, sobre a matéria não ter englobado o Gomes Carneiro, sobre o repórter não ter todas as informações, sobre a possibilidade do entrevistado não ter dado todas as informações, sobre a possibilidade de eles entrarem em contato com o jornal para adicionar informações sobre o projeto. A discussão gerada sobre esta notícia foi bem maior que a anterior. Os alunos participaram bem mais ativamente, parecendo mais animados.

Com as discussões sobre esta matéria, pelo fato de o repórter não ter tido informações suficientes dos entrevistados, os alunos começaram a emendar conversas sobre as próprias experiências de entrevistas como quando foram bem tratados, mal tratados, quando foram bem recebidos, ou, por fim, quando o entrevistado estava *de cara fechada*. O assunto foi se alongando. O debate era a forma de pensarem como se tinha construído aquela matéria da Zero Hora e porque estariam faltando informações, qual teria sido o seu problema.

A discussão se manteve estimulada para a terceira matéria, sobre os *lap tops*. Essa matéria foi trazida por ocasião da discussão do sistema escolar, e mais uma mudança seria a nova possibilidade de o governo Lula comprar lap tops fabricados por US\$ 100.00 (cem dólares) para todos os alunos da rede de escolas públicas. As meninas foram as primeiras a atirarem pedras à novidade. Seguidas dos rapazes, todos estavam insatisfeitos com a notícia. Afinal, rapidamente eles puderam enumerar as desvantagens que poderia trazer para a escola. Uma delas foi o próprio despreparo dos professores com as novas tecnologias e a falta de estrutura das escolas para receberem tal equipamento. Ainda houve uma possível conclusão, por parte das alunas, que o

material teria o mesmo fim que a TV Futura, que na própria escola está em desuso. Sendo mais uma forma de um grande montante em dinheiro público gasto sem proveito.

Os alunos começaram a ficar motivados àquela discussão contra o que estava sendo noticiado, dizendo que não poderiam deixar de mencionar na matéria estes problemas que seriam claramente despertados com a compra de *lap tops* para o corpo discente da rede pública. Eles resolveram incluir uma matéria sobre o assunto no jornal do Gomes, porém, quando foram observar a diagramação, não havia mais espaço. Por isso, estariam com o tema aguardando pela quarta edição, provavelmente. A discussão finda com o horário para dispensar a turma. A sala seria fechada.

O jornal permitiu aos alunos interagirem entre eles, com a jornalista monitora da oficina, com a comunidade (temas) e ainda com a direção. Eles negociaram valores do próprio impresso, pois mudaram de percepção. Uma das alunas afirmou que “hoje, eu leio o jornal diferente, passei a dar valor para as matérias principais e a enxergar a foto, a legenda, as colunas”, mostrando com mais detalhe a nova percepção do impresso e seus elementos, na leitura e no olhar. Os alunos se transformaram para interpelar, de outra forma, o impresso ou a própria comunidade, chamando para a discussão na qual “o jornal do Gomes vai mobilizar a comunidade para asfaltarmos ruas do bairro”.

Neste encontro, o grupo discutiu as notícias. Após as falas, as pautas foram definidas como segue: Volta às aulas (Capa), Parque Germânia (ao lado da escola, um parque a ser restaurado), General Carneiro (continuação da história da escola), Celebridade: professor Ênio, Fala, Cláudia (participação dos alunos, emitindo alguma opinião de livre escolha), Merenda

Especial, Grupos de música (projeto Escola Aberta na Escola), Editorial (está sem assunto), Mudanças no ensino escolar (Educação) e Oficina Kung Fu (Escola Aberta).

Terminadas as discussões e o fechamento da pauta, inicia-se a produção do jornal. Após a entrega das matérias para a monitora, revisão e montagem no boneco da diagramação, feita por mais voluntários do próprio Grupo RBS e da comunidade, a pedido da jornalista, o jornal é enviado à diretora da escola. E ela deve, agora, interagir com o grupo assim como com os patrocinadores, para saber se as matérias estão ou não de acordo com os princípios da escola e com o interesse de todos os envolvidos.

Além da interação detalhadamente percebida, há uma apropriação discursiva que pode assim evidenciar já duas das dimensões dos dispositivos da mídia. A linguagem utilizada pelos alunos busca seguir o padrão do jornal. Quando os alunos entregam as matérias para a jornalista voluntária, ela as encaminha para a revisão. “Procuramos manter mesmo um nível de jornal impresso contando com colaboradores no próprio jornal, e eles acertam os ponteiros das matérias para um perfil jornalístico”.

Revisadas as matérias, os alunos e a monitora já trabalham em outra etapa das técnicas jornalísticas empregadas no jornal interno da escola. Agora, eles estão diagramando o jornal, em um procedimento realizado também com um outro voluntário. Ele orienta qual o melhor formato e espaços a serem dados para o boneco do jornal. Inclusive, ele é quem utiliza o computador com a presença dos alunos e monitora.

Primeiro eles fazem um boneco do jornal (Figura 15). Encaixam as matérias, o cartoon, as chamadas, os balões. Uma das alunas toma a frente lápis e papel e alguns alunos opinam, assim como a voluntária. O resultado final mesmo, entretanto, é definido no computador pelo diagramador, um profissional de informática da comunidade, convidado para o auxílio no trabalho. Os alunos observam, sugerem e questionam posições.

Os alunos apresentam-se mais dispersos na etapa de diagramação, principalmente quando ela vai finalizando. Uns chegam e saem sem muitas considerações sobre o layout do jornal. Uma das alunas é quem dá mais atenção e concentra-se em ajudar o diagramador. A reunião deste dia é mais rápida e dispersiva.

Decidida a pauta, a entrega das matérias, a revisão e a montagem do boneco, por fim, ele chega às mãos da diretoria, com poder de editar as matérias ou mesmo excluir algumas, assim como de sugerir e ampliar as informações. O mesmo é válido para os patrocinadores do jornal que recebem uma cópia dele junto com a diretoria, para os mesmos fins. Depois, é encaminhado à gráfica para impressão e posterior distribuição. Os discentes produzem o Jornal do Gomes. Após as interações e as apropriações dos alunos da linguagem do jornal, organizado em cartas, artigos, matérias, entrevistas simples, claras e neutras, o suporte está materializado em uma produção impressa. A técnica opera na construção e materialização de um produto, o Jornal do Gomes, que circula na escola, na comunidade e mesmo em secretarias do governo (Figuras 16 a 19).

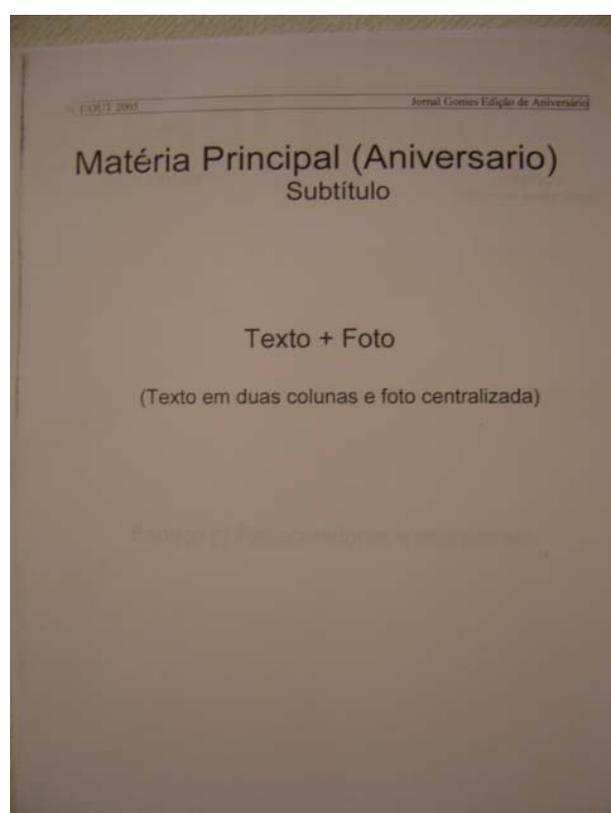
Figura 15 - Boneco do Jornal do Gomes

Figura 16 - Jornal do Gomes

Porto Alegre outubro/2005 Edição Piloto

Gomes Carneiro comemora 47 anos

Quase cinquentona, a escola tem muita história

J
O
R
N
A
L
D
O
G
O
M
E
S



Foto da década de 50

A inauguração da Escola Gomes Carneiro em 1958, em Porto Alegre, foi um presente à zona norte da capital e, mais tarde, à Vila Ipiranga e arredores. Muitas passagens passaram pelo "Gomão" (apelido carinhoso que os estudantes colocaram na Escola) e se orgulham disso. Em 47 anos de existência, muitas histórias podem ser contadas a respeito dessa instituição.

Hoje, o Gomes Carneiro apresenta uma área aproximada de 3.000 metros quadrados, tem 1.300 alunos matriculados que se subdividem na pré-escola, no ensino fundamental, ensino médio e EJA.

Os estudantes contam com laboratórios de física e química para aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Para as aulas de Educação Física, os alunos utilizam duas

quadras poliesportivas. A biblioteca apresenta exemplares de livros, revistas, periódicos e vídeos.

O Gomes Carneiro oferece atividades como CTG Negrinho do Pastoreiro, Banda, Grupo pela Paz e participa dos projetos Junior Achievement, Amigos da Escola e Escola Aberta.

Quem está fazendo aniversário é a escola mas quem ganha o presente são os alunos e a comunidade em geral. Por isso, está sendo lançado o Jornal do Gomes, cujo objetivo é integrar escola e comunidade através desse canal de informação trazendo também a história da escola, que, em breve, estará comemorando o cinquentenário. Parabéns a toda equipe de professores, funcionários, pais, alunos, direções voluntários que trabalham e se dedicam à educação e à preservação e manutenção dessa escola.



Foto de 2003

LEIA O JORNAL DO GOMES




Vem só!

Finalmente desvendamos o mistério!
Nesta primeira edição do Jornal do Gomes, a nossa celebridade entrevistada é a Dona Cito, que nos revela fatos de sua vida e sua verdadeira idade. **Página 02**

Geminho
Confira a homenagem que os pequenos fizeram para a nossa escola e leia também uma reflexão sobre a infância escrita por Maristela Avila. **Página 02**

Fique atento!
Não perca as atividades que vão rolar na escola neste mês. **Página 04**

O que é leitura?
Confira o artigo de Luciano Rindolfo sobre o assunto. **Página 01**

Fala, João!
O nosso celebrante do mês, João (T-70), confira o que esse rapaz tem a dizer sobre a escola. **Página 02**

Dê um nome para o jornal
Participe de nossas equipes e vinda trabalhar com a gente. Concurso para a escolha do nome, confira! **Página 04**

Plano Escola Aberta e-mail: jomgomes@oi.com.br

Figura 17 - Jornal do Gomes

Porto Alegre, outubro 2001, Edição Piloto

JORNAL DO GOMES

Memória

A História do Gomes



Área da escola década de 80

*Cid Coirolo de Almeida**

Para todos que, atualmente, relacionam-se com nossa escola, ela deve parecer ter nascido e crescido aqui mesmo, onde a vemos sempre. Entramos e saímos do prédio estudando e trabalhando, sem nos darmos conta que nem sempre foi assim.

A maioria deve considerá-la mais jovem do que é, sem saber que um dia ela já foi de madeira. Era apenas um pavilhão e chamava-se Grupo Escolar Gomes Carneiro, não muito longe daqui, em um loteamento perto da Avenida Assis Brasil.

Criada em 1958, só mudou-se para o endereço que atualmente conhecemos em 1968. Esses dez anos estão praticamente esquecidos e dos anos imediatamente seguintes, início da nova sede, poucos são lembrados.

Como oficialmente não existe uma história escrita, registrada da trajetória do Gomes Carneiro, propus à diretora Susi Campezzato, no início do ano de 2004, resgatar informações escritas e orais para



Grupo de professores do início da década de 80

que se possa elaborar, em documento oficial, essa memória escolar, que é parte da história da Vila Ipiranga. A diretora acolheu a proposta, e desde então muita coisa já conseguimos através de pesquisas "artesanais" e relativamente solitárias.

Agora, com o lançamento do Jornal da Escola, vemos com entusiasmo a possibilidade de levarmos a toda a comunidade do bairro (escolar, pais e amigos) a importância desse trabalho.

Entendo que essa divulgação oportunizará a colaboração de moradores que sabem da evolução do bairro e da escola. Qualquer documento, recorte, fotos ou notícias serão muito bem recebidos.

Estaremos, assim, complementando a investigação iniciada. Esses conhecimentos, quase perdidos, fortalecerão a memória da escola Gomes Carneiro e ajudarão a entender mais sobre o bairro que ele quer atender cada vez melhor.

**Professor da E.E.E.B. Gomes Carneiro, desde 1991.*

TENHO DITO!

É movido com um sentimento de extrema alegria que viemos a público por meio deste jornal mostrar nosso trabalho, nossas vivências na Escola. Neste espaço, estão sendo gestados e operacionalizados importantes projetos. Sonhos de uma escola pública, democrática, aberta, participativa, coerente com sua proposta pedagógica, que busca na sua ação a construção de seus objetivos, hoje cristalinamente incorporados por toda a nossa comunidade.

Trazemos em nossos corações a certeza de que estamos plantando a semente de uma nova educação, mais fraterna e cidadã com valores humanos, solidariamente edificadas. Efetivamente, estamos construindo uma cultura pela paz.

Revista Semear, Editora

e-mail: comci@gomes101.com.br

Figura 18 - Jornal do Gomes

Porto Alegre outubro 2003 Edição Filhos

JORNAL DO GOMES

O que é leitura?

Para alguns leitores desavisados a coleção Primeiros Passos, na qual se insere o livro "O que é leitura", de Maria Helena Martins, pode parecer motivo para um olhar de desconfiança na crença de que se trata de um livro infantil ou infantil-juvenil para a leitura das primeiras letras. Grande engano! Martins, na verificação de cada linha do pequeno compêndio, dá-nos uma noção de como bem proceder e como andar ao infinito e fabuloso caminho da leitura. Chega-se no último capítulo do livro e nas indicações de leitura que a autora nos dá, citando, por exemplo, Paulo Freire, infalivelmente muito clara na obra da autora, encontra-se aquilo que, em síntese, é o mote principal do objetivo do livro: "(...) indicar os meios para aprender a ler bem e conquistar os caminhos para a liberdade".

As longas do livro, Martins propõe uma perspectiva para uma leitura que de fato transcenda a mera decodificação dos símbolos impressos na folha branca. O livro de Maria Helena Martins não deve ser encarado como leitura obrigatória, obra para o fornecimento de subsídios para os trabalhos escolares, portanto obra desdenhável. Não, é um compêndio que merece visitas periódicas. Pois é no momento de obras como esta que poderemos efetivar o ato da leitura como um processo de aprendizado que não cessa, o único talvez pelo qual a liberdade é possível, processo que possibilita minimizar as desigualdades na nossa sociedade.

O que? O que é leitura? Maria Helena Martins
 Coleção Primeiros Passos
 Quanto? R\$ 14,00

Luciana Baidoff
 Canal do Projeto Escola Maria



Vamos Brincar?



O trabalho com a educação infantil é algo que me apassiona, me emociona. O contato com as crianças me faz esquecer os problemas e acreditar que em mundo melhor é possível.

Podem falar então, embora de forma sucinta, sobre o brincar de nossas crianças.

Na maioria das vezes ao serem perguntadas sobre o que os do que brincam, quando não estão na escola, elas respondem que viram TV ou jogaram videogame.

Deixá-los esquecerem das brincadeiras de nossa infância? Por que são lindíssimas?

Além das canções de rodas, trava-línguas, pular corda... e por aí vai.

Alguns podem dizer que elas não vão se interessar porque têm programas na TV, jogos eletrônicos. E daí? Já tentaram? Pois tenham repetidas vezes.

Ah! Não sabem como fazer? Por que não procurar a escola, ou a professora de seus filhos, formar grupos, duplas, usar-se em torno do mesmo objetivo. Vamos brincar.

Vamos reevocar a infância de nossas crianças. Quem sabe não é por esse caminho que conseguiremos a mudar a sociedade tornando-a mais humana, justa, igualitária e menos violenta no futuro?

Pois então, CLIC! Desligue a TV e vamos brincar com os nossos filhos!

Professora Maristela Ávila Jardim Terdi



Turminha do Jardim da Tarde

Fala, João

"É necessário que o mundo depois de ti seja algo melhor porque tu viveste nele."

Esta frase está escrita na frente da escola, acho que essa frase significa muito pra quem a compreende.

Um dia, se todos trabalharem para isso, no futuro o mundo será muito melhor.

É importante que os funcionários, alunos e professores respeitem a todos e tenham mais compreensão para uma escola melhor e para:

"Que o mundo depois da escola seja algo melhor porque ela existiu."

Quero desejar um feliz aniversário para a escola!!!
 João da Rosa (turma 70)



Nossas Celebridades

Desvendamos o mistério! Venha conhecer mais de nossa entrevistada, uma pessoa querida e amada por todos.

Chemica Sofia Franzoni da Silva, mais conhecida como Dona Cléo, é a Zeladora da escola há mais de 30 anos.

Nascida no dia 15 de janeiro de 1930 (portanto, atualmente com 75 anos), sempre viveu em Porto Alegre.

Ela trabalhava no comércio antes de entrar para a escola. Foi casada e tem uma filha, Elvira, que estuda e está sempre acompanhando a mãe.



Dona Cléo no dia dos 60 anos

Dona Cléo passou a trabalhar na escola no dia 4 de março de 1974, seu cargo: Zeladora. Hoje exerce a mesma função, além de trabalhar no bar da escola.

Desde que trabalha aqui já passou por nove direções diferentes. Dona Cléo nunca teve nenhum problema com direção ou professores, alunos e funcionários, "às vezes é bom tapar os ouvidos para não ter problemas", diz.

No tempo que tem livre, trabalha em casa, não sai muito e sempre arruma um tempinho para ler o jornal.

Como você já deve ter notado esta querida senhora é a marca da escola, pois ela é para o Gomes o que os livros são para um estudante, indispensável.

Projeto Escola Maria

4.1.3. Paula Soares

Na escola Paula Soares, o impresso aparece circulando pela escola trazido pelos alunos. São revistas em quadrinhos, livros sobre RPG, Guinness Book e livros de leituras extraclasse. Além do material trazido pelos alunos, a escola tem a assinatura de um jornal local, mas os alunos não se interessam por sua leitura, na biblioteca. Por fim, o suporte também aparece na entrevista com a coordenadora Miriam, relatando sobre o uso que dele era feito há muitos anos, quando ela ministrava as aulas de geografia.

Os produtos midiáticos propiciam um ambiente de interação entre os alunos conversando sobre os conteúdos das revistas. Na instituição, é possível perceber entre os alunos um grande interesse pela leitura de revistas e quadrinhos. Durante as aulas, a garotada mantinha uma leitura atenta ao Guinness Book ou aos quadrinhos de super-heróis ou às leituras de revistas dos Rebeldes. Estes materiais ficavam escondidos dentro dos livros, no intuito de não serem percebidos pelos professores. Já o Guinness Book, sem qualquer receio, era lido abertamente; até difícil de esconder pela capa verde brilhante e pelo tamanho maior que o de cadernos e livros. Os alunos se apropriam dos discursos para a conversa entre eles, em um enunciado não pedagógico. Eles utilizam o conteúdo para suas conversas, falando sobre os absurdos dos recordes e das histórias das personagens da novelinha do SBT, quem deveria ficar com quem, quem é que vai trair quem, como deveria a personagem reagir aos comandos da mãe. Os dispositivos deste tipo de mídia, em sua dimensão de técnica e tecnologia, emergem no espaço sem materializar novos produtos, mas geram socialização e apropriação do conteúdo para as interações.

A biblioteca do Paula Soares “dispõe de assinaturas de jornais, mas não são procurados. Eles são usados como recortes quando velhos”, segundo a observação da coordenadora da escola.

No Paula Soares, não surge um processo específico do jornal impresso, durante a observação na escola. Apesar da presença do suporte, não houve nenhum tipo de apropriação pelo professor.

A coordenadora da escola recorda do seu tempo de professora, quando ela solicitava aos alunos, durante todo o ano que eles mantivessem atualizadas suas leituras sobre os acontecimentos ao longo do tempo nos jornais. Não era só para manter a leitura, mas também para recortar o que mais interessava aos alunos para que, no final do ano, em um extenso varal, fossem colocadas as notícias como uma retrospectiva do que marcou na experiência de cada um, do que era relevante. Ela tem uma lembrança dessa atividade que sentia enriquecer os alunos, sem poder aqui retratar algum recorte específico pelo tempo já passado. Mas essa é a única atividade que ela consegue perceber na escola que envolveu o impresso em apropriação e materialização de um produto (o varal).

4.1.4. Almirante Bacelar

O impresso aqui foi observado sendo trazido para a sala de aula por meio da professora de português. Ela percebe o gosto dos alunos pelo jornal Diário Gaúcho. Aproveitando o interesse deles, ela leva o Diário Gaúcho para a sala de aula propiciando acesso e leitura das matérias. Os alunos interagem, discutem sobre o que lêem: notícias trágicas e policiais. Eles respondem, na entrevista, que “gostam de falar quando lemos notícias trágicas como o Tsunami, a queda do avião da Gol, o que pode ter causado, por que Deus castigando? O fim do mundo?”. Os alunos trocam idéias e conversam quando lêem o jornal: “mulher não tem que ler este jornal, mas sim homem, não vê que vem cheio de fotos de mulher de biquíni?”, “a modelo pesava 42 kg?! Que horror!! Não achas ela magra demais?”. Para a educadora, “é melhor que eles não

estejam conversando ou brigando e estejam mesmo lendo; é uma distração mais do que permitida”.

A apropriação do jornal é realizada pelos alunos para conversas e sem intenção pedagógica. Os alunos se apropriam do conteúdo do jornal e interagem com os colegas, conversando e discutindo o conteúdo. A professora se apropria do jornal para dar acesso aos alunos às informações do mundo e da vida real. Sem intenções pedagógicas ou de produção, não há uma materialização que não a do acesso e esclarecimento do conteúdo assim como do suporte no espaço da escola.

4.2. Internet

A televisão é o tipo de mídia mais presente na vida dos alunos e da escola. A internet, todavia, é a mais consumida quando os alunos possuem acesso a ela, alcançando seis, sete, oito horas facilmente por dia, contra a média de cinco horas da televisão. O número de alunos que acessa a internet é bem inferior, numa proporção de cinco para um, conforme número tirado das entrevistas realizadas.

Ao acessar a internet, o aluno declara que este suporte tecnológico não tem muita credibilidade entre eles quando se trata de notícias. O foco deles na internet é bater papo com os amigos de outros estados, outras regiões, outros países e mesmo com os amigos do bairro ou da escola; trocar recados e buscar músicas e jogos eletrônicos. Os estudantes com facilidade de acesso à rede, em casa, passam mais tempo na internet do que em qualquer outra mídia. Apesar de a maioria dos alunos demonstrarem interesse pela internet, a minoria possui, pelas demandas de um computador, acesso à rede, pagamento de provedor, etc.

O suporte só está disponível nas escolas Gomes Carneiro, Rio Branco e Paula Soares. Na primeira, as salas só são utilizadas aos sábados e com finalidade de oferecer oficinas de informática à comunidade, não sendo, assim, foco da pesquisa que busca integrar alunos das turmas de 8^a série. Nas instituições Rio Branco e Paula Soares, as salas não eram utilizadas pelos professores nem pelos alunos. Os segundos condicionados à autoridade dos primeiros, pois os estudantes não têm permissão de acesso aos computadores se não pelos educadores. Nas escolas Almirante Bacelar, Vasco da Gama e Brigadeiro Fontenelle, o suporte tecnológico não está disponível.

4.2.1. Paula Soares

No entanto, existem observações e descrições sobre este tipo de mídia, vindo mesmo de outro lugar social, das casas dos alunos, emergindo no espaço da escola, que são as interações entre os alunos pelos temas da internet e a criação de um perfil da escola Paula Soares na comunidade virtual, chamada orkut. Nesta instituição, é possível observar a presença da internet para além do suporte disposto na escola. Mesmo sem a apropriação por professores e alunos, no momento em que estávamos na escola, existe uma apropriação e interação, contudo vinda de casa.

Mil quinhentos e trinta membros no perfil Paula Soares na internet, em interação, no mês de janeiro. Os alunos se mobilizaram para fazer um perfil da escola, no orkut. Eles interagem um com os outros, alunos e professores, conversando pelo perfil sobre os assuntos da escola, as fofocas, as matérias, os professores, etc. (Figuras 20 a 27).

Existe uma apropriação da internet para a interação, e da própria linguagem específica da rede, uma linguagem taquigráfica, com frases curtas, misturando-se palavras e imagens, como rostos e figuras. Os *emotion*, em meio ao texto, reproduzindo frases ou palavras com um sentido mais visual e mais *emocional*. Os alunos se apropriam do discurso midiático com finalidade de socialização entre eles das notícias e assuntos da escola, seja como fofoca ou mesmo informação. A apropriação feita pelos estudantes não é pedagógica, apesar da participação dos docentes na comunidade, conversando com os eles.

Figura 20 - Orkut Paula Soares

Orkut - Comunidades - Paula Soares - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Ir Favoritos Ferramentas Ajuda

http://www.orkut.com/Community.aspx?cmn=73052

Gmail Yahoo! Mail Orkut Google HotMail Torrentz Demonoid.com Mininova UFRGS - Aluno rooda

http://igprodutos.ig.com.br/ Orkut - Comunidades - Paula Soares Yahoo! Mail - ly_carol@yahoo.com.br

Ly_carol@yahoo.com.br | Configurações | Ajuda | Sair

Início | Amigos | Mensagens | Comunidades | Pesquisar | Mídia | Notícias

pesquisar **orkut** beta

Paula Soares

descrição: Se tu é aluno ou ex-aluno do Paula Soares, em POA, aqui é o teu lugar!!!!Essa é a comunidade original de fábrica. Qualquer outra coisa é cópia...

TÓPICOS ANÔNIMOS E COM POUCA PARTICIPAÇÃO SERÃO DELETADOS.

idioma: **Português**

categoria: Alunos e Escolas

dono: [Thais Duarte](#)
[Christifideles laici](#)

tipo: pública

fórum: não-anônimo

local: Porto Alegre, RS, Brasil

criado em: 27 de Maio de 2004

membros (1.552)

Anna C. (132) Luiz Filipe (609) Edner (157) Mariana (33)

Daniel (138) Marcinha (246) Gregory (304) Júnior (226)

ver membros

comunidades relacionadas

Demétrio Ribeiro Porto Centro - Porto Alegre (1.030) Usina do Gasômetro -

Concluído

Iniciar Imagem - Paint 16:35

Figura 21 – Tópico de Conversas do Orkut

discussão de membros

primeira | < anterior | próxima > | última

tópico	autor	postagens	última postagem
Já pensou emagrecer enquanto dorme?	yaVs	2	27/12/2006 17:02
poh ninguém apaga essas merdas ki postam aki...	bruninho	2	26/12/2006 19:12
EMAGRECER ?!?!?	KsifQEniNkWSZ	1	23/12/2006 22:12
Apaixonado? Podemos ajudar!	706iQF8oSVNfP5C	1	23/12/2006 18:19
Almente seu poder sexual!!	QyIiwMjNCKru2O	1	23/12/2006 18:07
ALGUÉM DA DÉCADA DE 80?	Lucien	47	22/12/2006 09:50
Pare de fumar fumando !!!!	mVYQiASa8	1	22/12/2006 02:54
Apaixonado? Podemos ajudar!	AQ9i	1	21/12/2006 23:16
Almente seu poder sexual!!	x9ni8	1	21/12/2006 22:54
Já pensou emagrecer enquanto dorme?	La1R2Vwn	1	21/12/2006 22:50
EMAGRECER ?!?!?	EBh2Lsga4pISou	1	21/12/2006 21:22
Quando você estudou lá?	anônimo	182	21/12/2006 10:59
teacher de volta ao orkut!!!!	†DarkwomaN†	1	20/12/2006 17:19
ARRASTÃO	Edner	12	18/12/2006 10:28
Alunos inesquecíveis	Fernanda	56	18/12/2006 10:23
em que ano voce estudou no paula	Berenice	2	18/12/2006 10:16
FESTA 25 ANOS DA FONOAUDIOLOGIA	Luis Paulo	1	09/12/2006 10:44

Concluído

Figura 22 – Outros tópicos das conversas do Orkut

Comunidade do professor Napoleão	Tiago	8	15/09/2006 15:49
Quem estuda la esse ano????	♫ Jêff ツ♫	6	12/09/2006 16:50
Festa do reencontro	Rita	7	08/08/2006 09:29
Fluor e Hino...	Edner	10	18/06/2006 14:55
Qual as lendas de gerações sobre o q foi o Paula ?	João	21	15/05/2006 08:35
Quem vai entra esse ano no Paula Soares?	Rafael	17	04/03/2006 12:22
Anos 60.	Eloy	13	10/01/2006 05:08
Lélis: odiava, odeio e odiarei!!!	Leonardo	14	17/12/2005 12:51
campeonatos do paula quem ja ganhou um?	УИЕЕИΛИ™	5	15/11/2005 11:17
festa do reecontro	Rita	6	02/09/2005 22:24
CADEIRA VOADORA?!!!!	Julian keyboards	6	06/07/2005 07:01
Professor no hospital?	Gabriella Ashley	6	18/06/2005 16:15
gincana!!!!	Aline Rhayara	7	14/06/2005 20:10
98	Priscilla	14	20/06/2004 01:09

primeira | < anterior | próxima > | última

serviço filiado ao Google

orkut in english | Sobre o orkut | Centro de segurança | Anuncie conosco. | Privacidade | Termos de uso

Concluído

Figura 23 - Conversas entre os membros do Orkut

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying an Orkut community page. The browser's address bar shows the URL: <http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=73052&tid=13916322>. The page title is "orkut - Comunidade - Mensagens". The community name is "PS" with 1,561 members. The message thread is titled "CADEIRA VOADORA?!!!" and shows 7 messages. The messages are as follows:

Author	Message Content	Date and Time
Julian+Maise	CADEIRA VOADORA?!!! Baah acho que esse assunto ja deve estar bem comentado la no col...mas vcs ficaram sabendo que tokaram duas cadeiras pela janela do terceiro andar?!!!OQUE VCS ACHAM SOBRE ISSO?!!!...	16/06/2005 18:11
Anônimo	Pois eh neh...soh um retardado pra faze isso...nem parece q eh mew colega heaheauhauh	18/06/2005 15:22
Anônimo	Acho uma coisa perigosa !	22/06/2005 18:48
Dan	pena q erraram tinha q ter acertado no diretor	24/06/2005 10:18
Anônimo	sim... isso ha 8 ou 10 anos atras... porra essa eh muito velha...provavelmente algum imitação influenciado pelas historias nos topicos hehe	05/07/2005 01:03
Edner		

The browser's taskbar shows the system tray with the time 18:39 and the taskbar contains icons for "Iniciar", "orkut - Comunidade - ...", and "imagem - Paint".

Figura 24 - Conversas do Orkut

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying an Orkut community page. The browser's address bar shows the URL: <http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=73052&tid=2972531>. The page title is "orkut - Comunidade - Mensagens". The community name is "PS" with 1,561 members. The message thread is titled "prof napoleão!!" and shows 11 messages. The messages are as follows:

Author	Message Content	Date and Time
Mariana	prof napoleão!! esse é das antigas!! esse profssor ja me fez fazer abdominal com pe quebrado!!com ele nao tinha moleza!! valeu professor, vc foi o professor que mais me fez fazer deucação fisica!!e quando era no marinha...minha nossa...ate q um louco pelado correu atraz de todas as meninas da turma q estavam correndo na pista!! depois rolou aquele abaixo assinado para q as aiulas de educação fisica mudassem de lugar...foi muito engraçad! acho q foi em 1992 por ai!! falooowwww	23/10/2004 20:31
Cristiano	hahaha Esse eh o prof q me fez pular corda enquanto ele, sentado, saboreava um belo e saudável cachorro-quente com refri... o q dizer dele? Excêntrico, pelo menos hehehe...	23/10/2004 23:39
Sérgio	O Napoleão!!!!!! putz foi o professor com quem eu mais briguei nos 5 anos do meu segundo grau!!! mas agora tenho q admitir, foi um dos melhores professores q eu ja tive! por falar nisso acabei com os dois joelhos fudidos ddde tanto pular corda....	08/11/2004 21:25
FERNANDA	NAPOLEAO REALMENTE ELE QUASE MATOU TODO MUNDO COM A SUA EDUCACAO FISICA MAS VALEU A PENA SAUDADE DAQUELE TEMPO EM QUE ELE CHAMAVA OS ALUNOS DE VULTO	06/06/2005 17:33

The browser's taskbar shows the system tray with the time 18:40 and the taskbar contains icons for "Iniciar", "orkut - Comunidade - ...", and "imagem - Paint".

Figura 25 - Conversas do Orkut

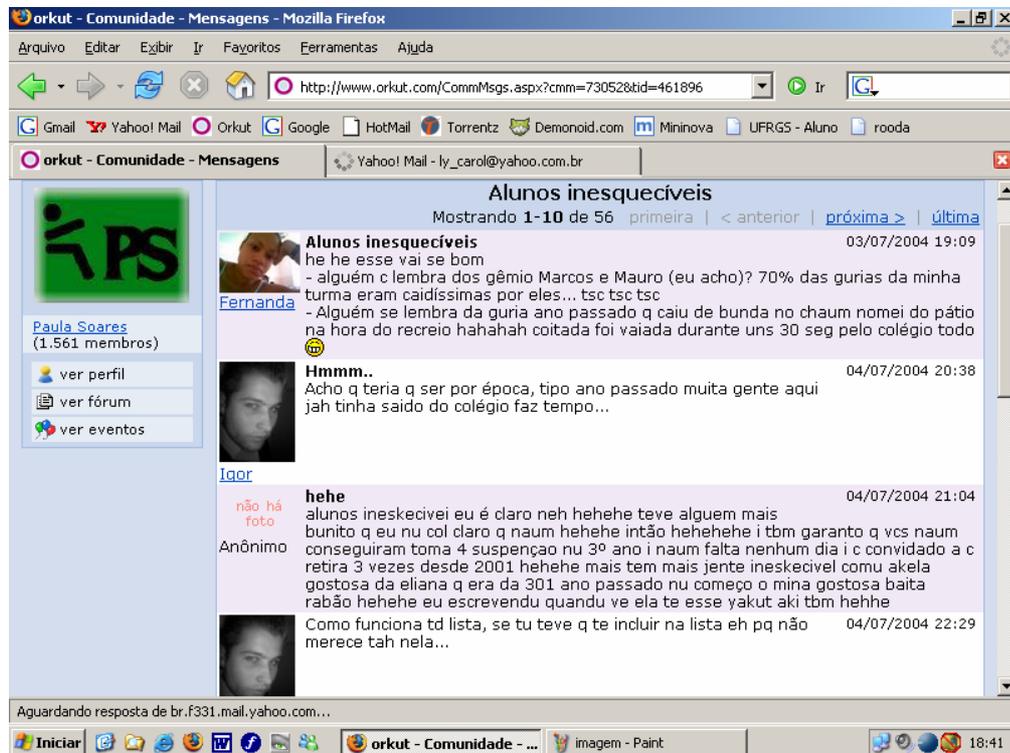


Figura 26 - Conversas no Orkut

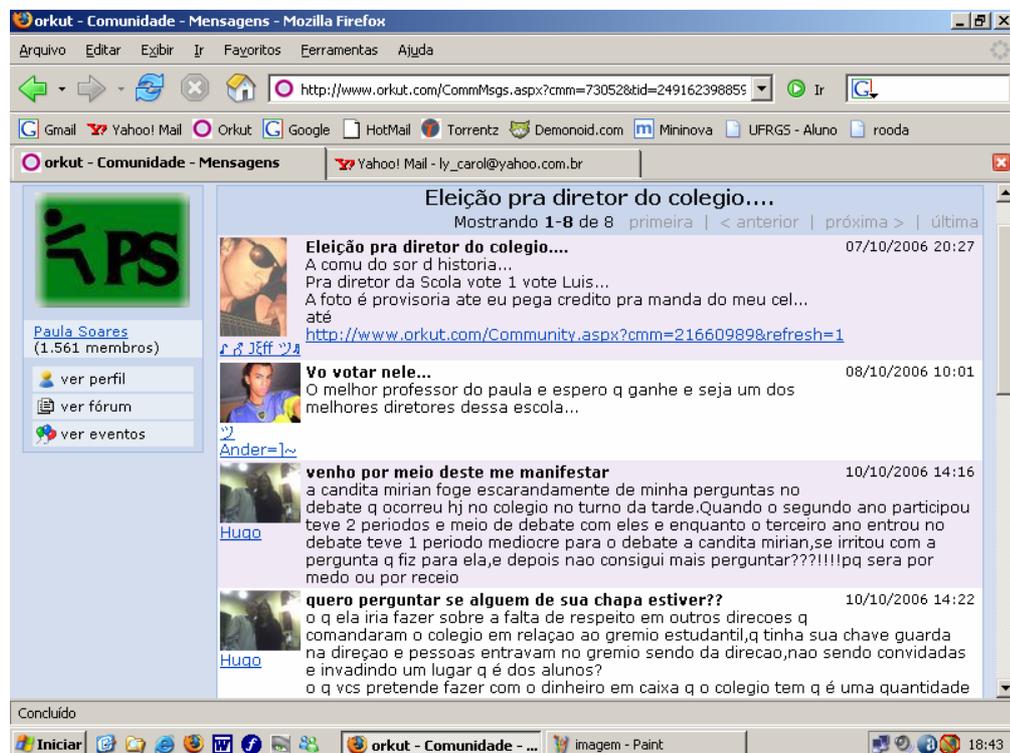
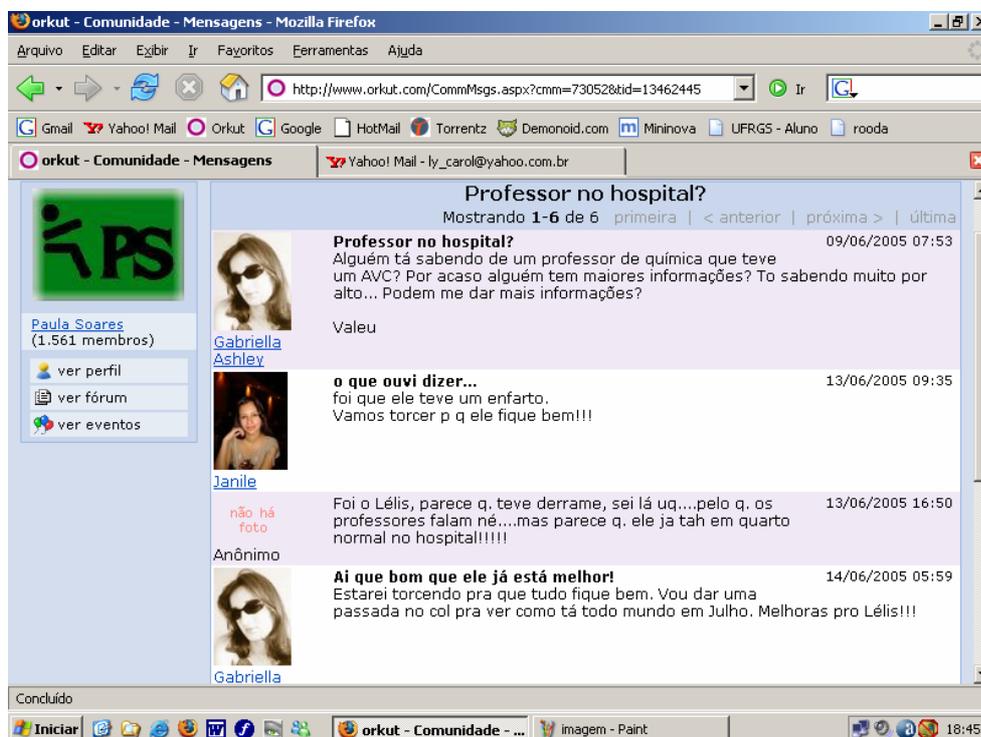


Figura 27 - Conversas no Orkut



O próprio perfil na comunidade do orkut é a materialização de um produto midiático. O suporte está presente na escola, mas o produto e o suporte desta circulação não se limitam ao espaço escolar. Os alunos podem estar na sala de computadores, mas em casa também interagir e apropriar-se a partir deste suporte tecnológico. As conversas estão ligadas a uma forma de interação da mediatização. Os adolescentes interagem entre eles, na escola, por conta das conversas e contato que mantêm no espaço tecnológico da internet. Das seis escolas, é possível perceber que este dispositivo é o de maior interesse dos alunos. Não são todos que têm ou utilizam, mas existe uma generalização do agrado e do interesse pela internet pelas possibilidades “de conhecer muita gente, mesmo do estrangeiro e até aprender o inglês quando jogam ou conversam” no mundo virtual. Eles, além disso, se interessam por viver na internet personagens

que eles não vivem na vida real, como personagens ricos, rockeiros, mórbidos, ou ainda porque podem fazer coisas que não podem na vida real, “como matar”.

Eles conversam sobre o que já conversaram no próprio *msn*, ou no *chat*, “tem sempre assunto, e quando chega na escola, a gente lembra do que falamos porque vemos na escola acontecer algo da prova, ou do professor, ou dos colegas”. Os alunos contam que fofocam no *msn* sobre os colegas de outra turma e, quando chegam à escola e encontram a mesma pessoa, voltam a falar do assunto. “Eu vivo o RPG, na escola, na internet, em casa. Os três colegas ali são meus colegas do grupo do RPG na Casa de Cultura Mário Quintana, então a gente tá aqui e tá falando do jogo que ontem estávamos tendo na internet ou dos colegas que fazemos para eles também conhecerem e jogarem com eles” (sic).

Conversam em sala que, no RPG Virtual, é possível ser um personagem com asas, apto para voar, matar, ou ser um rico empresário no jogo *The Sims* que virtualiza a vida real de trabalho e cotidiano escolar, sendo que você monta seu personagem.

Os alunos se apropriam da internet em sua linguagem e seus temas para as conversas e interações na escola. Um caso que me surpreendeu foi ter observado uma conversa entre dois alunos e não ter entendido absolutamente nada do que eles conversavam; os termos, a linguagem, os movimentos, os gestos não me eram familiar. Ao final da conversa, eu abordei os alunos e questionei o tema. E eles explicaram que *Odium*, *Zago* e *Fanis* podem ser nomes de personagens do RPG virtual ou outros termos podem significar força, destreza e habilidades de personagens que eles criam na internet.

A tecnologia tem alterado as formas de conversas, individuais ou grupais, permitindo publicar na internet fotos, conversas, idéias; conversar em tempo real em longa distância. O suporte está presente na escola, mas também em casa, no trabalho ou em qualquer outro espaço que possua um computador ligado à rede. Além do suporte presente na escola, há também a materialização do perfil da escola no orkut.

4.3. Mural

O mural é um tipo de mídia que está na escola disponível publicamente para publicar informações dos alunos. Todas as instituições possuem o seu mural. No entanto, ele não gera interação nem apropriação; é nulo, já que os alunos não têm interesse nas informações publicizadas nele. Não será possível detalhá-lo por escolas. Primeiro, porque não haveria a apresentação de cada escola, na medida em que algumas não permitiram fotografá-lo e outras já o tinham desmontado quando surgiu a necessidade do registro para o texto. Segundo, conhecendo um mural, já se tem o formato dos demais, na medida em que eles seguem um certo padrão nas escolas. Um único mural pôde aqui ser registrado, o da escola Vasco da Gama (Figura 28).

Todos os alunos entrevistados, em cada escola, sabem a localização do mural, mas em nenhum dos casos há uma leitura assídua, regular ou ainda esporádica. Ali estão fixadas informações da vida escolar dos alunos, como notas, frequência, data de provas, feriados, reuniões dos professores, serviços prestados nas escolas para os alunos ou serviços externos. Há também mensagens e, às vezes, recortes de jornais com notícias pedagógicas, sobre leitura, projetos escolares, estágios para alunos. Todo o material parece ser de interesse do aluno, mas não desperta a atenção para o mural. Não há interação dos potenciais dispositivos deste tipo de mídia com os alunos.

Figura 28 - Mural da Escola Vasco da Gama



4.4. Rádio

Ao contrário da internet, o rádio está em todas as casas e é trazido pelos alunos à escola, em seus mini rádios ou *mp3*. Os alunos gostam de escutar música e, às vezes, notícias, quando tratadas em um gênero humorístico, como o programa de rádio Cafezinho, da estação “Pop Rock”. Somente em três escolas observam-se processos midiáticos vinculados à apropriação do rádio. Nas demais escolas, é possível observar o gosto dos alunos pelo rádio, sempre focado no interesse musical, e nunca em notícias. As escolas não possuem o suporte tecnológico, com exceção da escola Paula Soares, que apresenta um sistema de rádio interno. E em um formato da técnica do rádio, a radionovela, na escola Rio Branco, ou na visita dos integrantes da Rádio da Comunidade à sala de aula, na escola Brigadeiro Fontenelle.

4.4.1. Brigadeiro Fontenelle

Na escola Brigadeiro Fontenelle, o suporte se disponibiliza no espaço institucional, por meio dos integrantes da rádio comunitária do mesmo bairro da escola. Eles, no entanto, não conseguem interagir com os alunos e o professor. A turma da 8^a série recebeu a visita de sete integrantes da rádio comunitária local, do bairro Terra Firme, o mesmo da escola. Eles entraram na sala de aula, pedindo licença à professora de química para falar com a turma sobre uma mobilização organizada por eles contra o sucateamento da educação que acontecia por parte dos governantes do Estado. Os integrantes da rádio estavam ali para falar sobre o assunto e convocar os alunos para uma passeata por um melhor sistema de ensino. Além disso, também fizeram o convite para aqueles que quisessem conhecer a rádio do bairro. Os alunos e a professora não participaram do diálogo que os integrantes da rádio estavam tentando manter, assim como nenhum dos alunos ou a professora estiveram presentes na passeata. Os integrantes se retiraram após fazerem a convocação, percebendo que não surgiriam dúvidas ou perguntas.

Não há apropriação do discurso. Os integrantes da rádio, por meio das conversas e convite, entram na escola. Nem alunos nem professores interagem. A equipe da rádio foi recebida e ouvida, mas de seu discurso não houve nenhum tipo de apropriação entre os alunos e nem entre o professor. Não houve também nenhuma manifestação, produção ou materialização de algum produto deste processo. Mesmo a presença do suporte aqui não há, o que existe é a representação da rádio comunitária pelo grupo.

4.4.2. Paula Soares

Na escola Paula Soares, há todo o suporte tecnológico de uma rádio interna que, por algum tempo, era utilizado pelos próprios alunos da escola. Eles organizavam a programação

musical e de notícias, o que hoje não ocorre mais. No entanto, a coordenadora esclareceu que ainda há a interação da direção escolar com os alunos por meio do uso do equipamento, “utilizado somente pela coordenação e pela direção da escola ocasionalmente para emitir avisos internos aos alunos de forma geral”.

A materialização aqui é mais a estrutura física do equipamento da rádio interna. Os avisos dados são sempre sobre feriados, sobre aulas que terminarão mais cedo ou eventos do colégio. Não há nenhum tipo de materialização de um processo midiático no espaço escolar ou a geração de um produto. A estrutura física do rádio, o suporte, neste caso, é o aparelho utilizado sem necessariamente vincular-se a processos comunicacionais ou midiáticos mais intensos.

Na escola, é possível observar os alunos trazendo seus *mp3* para a escola, escutando-os durante os intervalos ou mesmo durante as aulas. As músicas são a preferência dos estudantes nos aparelhos. Os alunos conversam sobre as músicas, em uma enunciação de socialização e descontração.

4.4.3. Rio Branco

O processo que envolve o rádio, na escola Rio Branco, está vinculado a uma atividade trazida pela professora de geografia. A observação se realizou no período de uma semana que antecedeu às festividades da escola pela “Semana da Consciência Negra”. A turma estava preparando uma radionovela que foi apresentada no ginásio da escola durante as comemorações da semana. Ligados à realização da radionovela, estão processos relacionados à televisão também a serem vistos nas descrições deste outro tipo de mídia.

Com a Semana de Consciência Negra, a professora utilizou filmes para discutir com os alunos o preconceito racial. Depois das discussões e debates, a professora propôs a apresentação de uma radionovela para os alunos apresentarem nas atividades da semana temática da escola. Com o tema definido para a radionovela, a educadora apresentou a adaptação e os alunos interagiram primeiro pela decisão dos papéis. Nem todos puderam participar; então, primeiro foram procurados voluntários. E com a definição de vozes e de perfis, a professora orientou os papéis que cada aluno exerceria.

Os alunos ensaiaram o texto da radionovela em sala, durante a aula, promovendo conversas, intervenções sobre os modos da fala quando os alunos assistentes pediram que falassem com “mais força” ou com “mais emoção”. A interação provocou risos e piadas. Aos alunos foi apresentado o texto “Aída”, uma ópera de Giuseppe Verdi, adaptado pela professora, com a aproximação da linguagem do rádio como efeitos sonoros, locução e narrador; também com as proximidades da linguagem dos alunos, em intervalos comerciais bem humorados e dando um tom mais para uma turma de 8^o série. O texto (Figuras 29 a 32) se desenvolveu a partir de todas as técnicas de um texto de rádio, nos termos “locutor”, “entrada”, “som”, etc. Com base nas técnicas de rádio, os alunos se envolveram, aprendendo os efeitos sonoros, os tons de vozes, para dar vida a uma radionovela com o tema do preconceito racial.

As dimensões da técnica permitiram a elaboração do texto e a materialização, na escola, de um produto final com um projeto pedagógico. Os discursos foram apropriados pelos alunos e ali construíram um produto midiático que circula no espaço por meio das técnicas. A escola, então, passou a ter mais uma experiência midiática. Não é um suporte que está presente, mas a técnica utilizada como nos rádios.

Figura 29 - Roteiro Radionovela p. 1

Aída
Ópera de Giuseppe Verdi
Adaptação Catarina Alici

(Música)
LOC1: A Rádio Nacional tem o prazer de apresentar a maravilhosa ópera Aída, do italiano Giuseppe Verdi.
Com o patrocínio das pastilhas Gengivox, sua voz sempre um luxo.

LOCUTOR:
Era uma vez... **(Barulho de papel celofane amassado)**
Num país chamado Etiópia, há muito tempo atrás, vivia uma linda princesa, seu nome era Aída.
Seu pai era o grande rei Amanosro.
Nesse tempo a Etiópia vivia sob o domínio do medo, pois o seu vizinho, o Egito buscava novas terras e trabalhadores.
Para defender o seu povo o rei Amanosro criou fronteiras bem definidas.

REI AMANOSRO:
- Minha filha, Aída, não quero que andes por aí sem a tua ama e dois guardas. Os egípcios estão invadindo as fronteiras da Etiópia.

AÍDA:
- Meu pai, não te preocupes comigo, tomarei todo o cuidado.

LOCUTOR: **(Pássaros cantando e uma música de fundo)**
Era uma linda manhã, quando Aída disfarçou-se e passou despercebida pelos guardas. Ela buscava a liberdade de correr pelos campos livremente.
Enquanto Aída aproveitava os raios de sol os soldados egípcios invadiram a margem sul do Nilo. **(Barulho de cavalos trotando na água)**
Foi capturada pelos soldados egípcios e levada para um castelo no Egito.

SOLDADO:
- Capturem esta mulher, ela será mais uma escrava para servir a princesa Amnéris.

LOC1:
Nesta bela manhã de novembro permita-se um gelado. Nosso patrocinador geladex oferece a maior variedade de sorvetes para o verão que se aproxima.
Como estará nossa heroína?

LOCUTOR:
Aída não mencionou o nome do seu pai, o rei.
Aída tornou-se a serva companheira da princesa e fazia todos os seus afazeres com cuidado.
Aída sentia-se triste. Nesse tempo, conheceu Radamés, o belo e jovem capitão do exército egípcio. Ela também se apaixonou pelo soldado.
O sumo sacerdote egípcio, Ramfis, chamou Radamés. **(Barulho de dois pedaços de lata se batendo, como se fosse um sino)**

RAMFIS:

Figura 30 - Roteiro da Radonovela p. 2

-Meu jovem guerreiro, chegou a sua hora de mostrar a sua bravura, honrará o Egito defendendo o teu faraó do inimigo. Um grupo de soldados etíopes estão planejando invadir nosso amado Egito para libertarem a escrava etíope.

RADAMÉS:

- Farei o melhor de mim para vencer a batalha. Espero por essa vitória há muito tempo.

RAMFIS:

- O faraó espera que vença os guerreiros etíopes.

LOCUTOR:

Quando Radamés estava saindo viu Aída, enquanto trocavam um olhar apaixonado Amnéris descobriu o sentimento dos dois.

O faraó invade o recinto apressadamente. **(Barulho de tambores)**

- Oh! Representante magnânimo do sol, deus-rei, faraó mandais que nós faremos.

FARAÓ:

- Radamés lute pelo Egito, vença os etíopes, traga os invasores etíopes para serem escravos do Egito. Vença. Vença.

TODOS:

-Vença.

LOC 1: Para você tranquilizar seus sonhos, antes de repousar beba uma xícara do saboroso chá Dormindo bem.

Agora mais um capítulo de Aída. Como vai se sair dessa o nosso Herói Radamés? Vencerá os etíopes?

LOCUTOR:

Aída chorava em silêncio pelo destino que estava traçado para o seu pai, o rei da Etiópia, que pessoalmente chefiava a busca pela filha, agora escrava egípcia.

A corte acompanhou os soldados que iam para a batalha.

Naquela noite o sacerdote elevou preces a Ftah, o criador da vida e o mais poderoso deus dos egípcios, ao dar ao grande herói a sagrada espada do Egito.

RAMFIS:

- Louvor a Ftah! Que Radamés traga a glória para o Egito. Que vença todos os guerreiros, que sua bravura derrote os etíopes.

LOCUTOR:

Com a partida de Radamés, Aída sentia-se tão abandonada. **(Som suave)**

Mas, aquele dia o sol raiou para o Egito, enquanto os soldados etíopes foram derrotados pelos egípcios.

Amnéris sabendo da chegada de Radamés sentou-se frente ao espelho e enfeitou-se para ser notada pelo jovem guerreiro egípcio. Ela ardia de ciúmes de Aída, pois sabia que o coração daquele homem batia mais forte pela escrava.

Quando Aída entrou no quarto Amnéris chorava intensamente.

AMNÉRIS:

- Oh, hoje o Egito perdeu o mais valoroso de seus guerreiros... Radamés está morto.

AÍDA:

- Oh não, não é possível, Radamés...

AMNÉRIS:

Figura 31 - Roteiro da Radionovela p. 3

- Sua escrava insolente, como se atreve a amar o mesmo homem que eu, uma princesa egípcia. Radamés não está morto, realmente é mentira, está vivo!

LOCUTOR:

Aída começou a chorar de felicidade, seu coração estava tomado de alegria.

AÍDA:

- Tenha piedade de mim – implorou. – Não duvido do seu poder. Você tem tudo o que uma pessoa pode ter. Mas, eu, só o que me faz viver é o amor que tenho por Radamés.

LOCUTOR:

O apelo de Aída fez crescer o ódio de Amnéris. A princesa saiu do quarto furiosa deixando Aída com medo. **(Batida de porta)**

(Som de trombetas)

LOC 1:

E quando uma grande paixão arrebatou a sua vida, faça como Radamés descanse no spa Dolce vita. E não esqueça, para recuperar-se da correria do dia-a-dia, o bom café Amargo para alegrar a sua vida.

FARAÓ:

- Meu grande soldado Radamés, seja bem-vindo. Qualquer desejo seu será realizado, peça o que quiser.

LOCUTOR:

O único pedido de Radamés não poderia ser feito em público. Ele queria casar com a escrava Aída.

RADAMÉS:

- Poderoso Faraó, peço permissão para chamar os nossos prisioneiros.

FARAÓ:

- Claro meu soldado.

LOCUTOR: **(Barulho de correntes)**

Os etíopes acorrentados foram trazidos até a praça. Um homem alto, altivo, distinguia-se dos outros.

Aída correu para ele e o abraçou. Todos ficaram chocados.

REI DA ETIÓPIA:

- Não deixe que percebam que eu sou o rei.
- Sou o pai de Aída, meu soberano morreu na batalha. Estou preparado para morrer por meu país, mas imploro ao Faraó que tenha piedade dos vencidos.

AÍDA:

- Solte os prisioneiros. (Suplicou ela a Radamés).

RADAMÉS:

- A liberdade deles é o meu desejo.

FARAÓ:

- Tirem as correntes dos etíopes. Mas o pai de Aída deve continuar prisioneiro para garantir as boas intenções do seu povo. E dou-lhe minha filha como noiva, juntos governarão o Egito.

LOC 1:

Com o patrocínio de Gengivox, geladex, spa dolce vita e café amargo vamos ouvir mais um capítulo de Aída.

Figura 32 - Roteiro da Radionovela p. 4

LOCUTOR:

Radamés mandou um recado para Aída para encontra-lo as margens do Nilo. Quando chegou lá, viu que era seu pai. Ele lhe pediu que ela descobrisse a passagem secreta que só Radamés sabia. Aída disse que não poderia, pois amava Radamés e não o trairia.

REI DA ETIÓPIA:

- Você não é mais minha filha, traidora. **(Som de raios)**

AÍDA:

- Vou lhe ajudar meu pai.

LOCUTOR:

Quando Radamés chegou louco de amor, Aída recebeu-o com desprezo.

AÍDA:

- Radamés se você me ama fuja comigo para a Etiópiá.

RADAMÉS:

- Aída, meu amor por você é mais profunda que o Nilo, mais profunda que minha própria vida. Fugiremos pelo desfiladeiro de Nepata, o único lugar que não é guardado por soldados.

LOCUTOR:

Enquanto voltava do templo com o sacerdote, Amnéris ouviu tudo e gritou TRAIADOR.

O rei fugiu puxando Aída.

Radamés rendeu-se e foi preso.

Radamés foi preso e condenado à morte.

Radamés foi levado até a câmara mortuária, quando foi selada a última abertura,

impedindo a entrada de ar, o soldado sentou-se esperando a morte chegar.

De repente, Radamés ouviu a voz de Aída na escuridão.

RADAMÉS:

- Aída, meu amor é muito cedo para você morrer, você é muito jovem.

AÍDA:

- Estaremos juntos para a eternidade.

LOCUTOR:

Enquanto Amnéris pedia aos deuses que a perdoassem e que concedessem o descanso de Radamés, ele e seu amor morriam lentamente, um nos braços do outro.

LOC 1: Agradecemos a sua audiência e anunciamos para em breve mais uma novela de rádio.

A Rádio Nacional lembra... para sua voz ficar um luxo, pastilhas Gengivox.

Um bom dia e até a próxima.

4.5. Televisão

Este é o tipo de mídia mais presente, considerando todas as dimensões e vinda de todos os lugares, e sendo apropriada pelo professor ou pelo aluno. O suporte tecnológico está em todas as escolas, seja alocado no ambiente físico ou nas observações das interações. Arriscando justificar essa observação com uma própria frase da professora de português da escola Brigadeiro Fontenelle, “a televisão é a nossa principal fonte de informação”. Os alunos buscam na televisão entretenimento, notícias e esporte. Eles adoram novelas, programas de humor como Cassetta&Planeta ou A diarista, filmes, notícias de esportes, notícias sobre tragédias, etc. Segundo os alunos entrevistados nas escolas, são longas as horas de consumo, chegando a cinco horas, no mínimo, diariamente.

Pode até ser preterida a internet em alguns momentos, mas é a televisão que está realmente em todos os cotidianos. Mesmo quando a internet está presente, ela não está ausente. Segundo os alunos, eles assistem à televisão, ou melhor, deixam-na ligada mesmo quando estão na internet. Então, aqueles que têm internet, consomem a televisão; aqueles que não têm, consomem-na mais ainda.

4.5.1. Brigadeiro Fontenelle

É possível perceber a presença dos processos televisivos por meio das interações entre os alunos, nas conversas tematizadas pela programação da televisão, assim como pela referência de linguagem, pelo comportamento e até mesmo pela aparência que eles buscam na televisão. As interações ocorrem entre os alunos, aluno e professor.

Durante a aula da professora de química, era feita a explicação sobre as camadas de elétrons e famílias da tabela periódica. O aluno, em meio ao assunto, lembrou a referência do seriado da Família Dinossauro e gritou “Qual é a Família? A Família Dinossauro?”. A professora olhou para trás, não se apropriando do enunciado. Ela voltou-se para o quadro onde continua a escrever. Não se apropriou do discurso lançado pelo aluno. Em outro momento da mesma aula, era possível escutar dois alunos discutindo sobre o informativo de esportes do SBT Repórter do dia anterior. Era um bate-papo sobre os dois times principais e rivais da capital. O formato televisivo produziu a conversação entre os alunos, mas não interage com o professor.

Nesta mesma aula, antes da entrada da professora, uma aluna pegou o apagador e foi até o quadro, com todo o comportamento da personagem Capitu do programa Escolinha do Professor Raimundo. Ela apagou o quadro exatamente com o mesmo movimento da personagem que balançava a saia enquanto executava a ação de apagar o quadro. Na escola Brigadeiro Fontenelle, os alunos se apropriam do enunciado midiático em suas referências, linguagem ou comportamento. Eles usavam cortes de cabelos como os do personagem Cabeção, com uma mecha clara nas pontas, na frente e o cabelo arrepiado, assim como se vestiam como a personagem Drica, com cortes de panos coloridos e roupas rasgadas, ambos personagens da novelinha Malhação, da Globo. O discurso televisivo é apropriado pelos alunos por uma outra enunciação que não a pedagógica, mas sim da socialização, conversa, da piada, das anedotas.

Os temas da televisão promovem a interação entre os estudantes e quando o professor é interpelado pelo tema do diálogo, ele não interage; simplesmente finge que não vê e não escuta. Não há produção nem materializações após os diálogos sobre os produtos da tevê por parte dos alunos ou do professor, neste caso. Além da não-apropriação por parte do professor, vale ressaltar

que o suporte deste processo não está localizado na escola. As apropriações feitas, pelos alunos, da linguagem, comportamento ou referências que vão gerar as interações não se materializam no espaço escolar. Eles não produzem textos ou produtos na escola. O suporte atravessa o espaço doméstico para se tornar *visível* na escola por meio do sentido dos alunos.

4.5.2. Vasco da Gama

Na escola Vasco da Gama, o suporte tecnológico foi percebido, em alguns momentos, por seus temas nos diálogos e interações, circulando os formatos jornalístico e humorístico como principais. Os alunos fazem as referências à televisão em sala a partir de dúvidas e comentários em meio à disciplina.

O gênero de reportagem produz a conversação entre os alunos, aluno e professor, sendo tematizado pelos primeiros. Durante a aula da professora de português, um aluno, em meio aos exercícios, quando os demais permaneciam no maior silêncio, fazendo a atividade, faz uma pergunta à professora. No dia anterior, ele teria visto uma reportagem em que o avião caiu tomado em chamas no mar, assim ali permanecendo. O aluno questionou a professora o porquê do fato, “Como era possível permanecer o avião pegando fogo se ele havia caído na água?”. Diante do questionamento, a professora diz ao aluno que ele deveria permanecer em silêncio, que o ocorrido nada tinha a ver com a aula e que, por isso, ele não deveria interferir com aquele questionamento; que perguntasse a outro professor responsável pela disciplina e pelo assunto.

Durante a aula da professora de geografia, era explicado o conteúdo sobre o Brasil Império. Ela fez referência ao sistema educativo exercido naquele período, também falando sobre o sistema educativo do Brasil, atualmente. Neste momento, ao falar em Governo Federal, em

presidência, quando relatava o sistema educacional, um aluno imediatamente fez uma piada sobre o Lula e as cuecas de dólares. Aproveitando a citação do aluno, a professora então falou sobre a CPI dos Correios que estava ocorrendo no momento. O aluno permaneceu a falar sobre a piada que fora vista no Cassetta&Planeta. Todos permaneceram atentos à explicação da professora sobre a CPI e o envolvimento do Governo Federal no processo. Após o esclarecimento, a professora retornou ao conteúdo Brasil Império. O formato televisivo é apropriado para dentro da escola pelos alunos. Ao interagir com os professores, um se apropria e outro não.

O formato televisivo circula dentro da escola e o discurso da mídia é apropriado pelo aluno, no caso do avião, mas o professor não tematiza, enquanto o outro professor tematiza o discurso apropriado pelo aluno em uma enunciação de brincadeira sobre o governo, quando fala das piadas do Cassetta&Planeta. O discurso midiático é trazido pelo aluno ou pelo professor, porém, observa-se que, ao ser apropriado pelo professor, há fluxo e produção de sentido, aprendizagem. Quando o aluno indaga e o professor não interage, interrompe-se o fluxo. O suporte, neste caso, não está presente na escola. A televisão e seus formatos promotores das interações vêm de outro lugar social, o espaço doméstico. Os alunos não materializam produtos.

Para dar conta de um tópico da disciplina, a professora de ciências resolveu que o tema reciclagem seria tratado a partir de um vídeo, já gravado, do programa Globo Repórter. Então, a professora mostrou a reportagem, com a participação da diretora na sala, que lembra muito bem as cenas da reportagem sobre os anos que levam os materiais para serem reciclados pela natureza como os “tocos de papéis de cigarros que levam mais de cinco anos para serem absorvidos pela natureza”.

Após apresentada a reportagem do Globo Repórter, para “enxergarem com mais clareza a realidade da reciclagem porque o vídeo vai usar de recursos que a sala de aula ou o livro não alcançam”, a professora de ciências, a diretora e os alunos discutiram o assunto. Nas discussões, a professora propôs e os alunos aceitaram realizar uma campanha de reciclagem na escola. Mais que isso: o lixo coletado seria vendido e, com o dinheiro arrecadado, a direção escolar compraria uma nova cerca de arame para a escola. Os alunos, sob a orientação da educadora e da diretora, começaram a campanha de reciclagem. Depois da interação com o vídeo, a reportagem tematiza as interações entre os alunos, eles se mobilizam pela campanha. Discutem o que seria mais fácil coletar e onde coletar, se “seria preciso ir até a comunidade bater de porta em porta” ou só trariam das próprias casas. E sobre a venda, eles já tinham quem comprasse no bairro. O mais fácil para coletar e vender seria o papel, mas iam “lucrar muito pouco pra conseguir restaurar a cerca ou comprar uma nova”.

O discurso midiático é apropriado pelos professores em uma enunciação pedagógica e social. A reportagem tematizou as interações entre alunos, professora e diretora, mudando a rotina da escola por meio das conversas, debates e mobilização para a realização da campanha de reciclagem. Os alunos promoveram uma campanha de reciclagem do lixo da escola com os discentes e com a comunidade.

O suporte está presente na escola. A materialização desta tecnologia em um produto é a campanha de reciclagem do lixo, envolvendo os discentes e a comunidade. Os alunos até hoje realizam, na escola, a campanha de reciclagem, o que já dura dois anos, passando de turma para turma conforme a entrada na escola. A cerca ainda não foi trocada, mas os planos continuam.

4.5.3. *Gomes Carneiro*

A televisão é observada em sua estrutura física, na alocação do suporte no espaço da escola e uso feito dela. Além disso, a presença da televisão está nas tematizações das conversas. Como observado constantemente nas escolas, os alunos conversam sobre os temas e as referências da televisão.

A sala da TV Futura não produz interações entre alunos e professores. Na escola, a existência do suporte é desconhecida pelos alunos. Durante uma conversa entre dois alunos no pátio da escola, um conta ao outro a grande descoberta que, por acaso, fez ao ver a sala de vídeo e interrogar o professor. Não há apropriação pelos alunos nem pelos professores, pois não há acesso sequer. Os alunos questionam sua falta de uso. “A escola tem TV Futura. Legal, né?!” E o outro aluno reage positivamente à descoberta também. Durante as entrevistas, perguntava se eles assistiam ao canal Futura ou à programação do canal na escola. Todos desconheciam a existência do suporte no Gomes Carneiro, ficando contentes com a oportunidade de ter a TV Futura no local.

Uma observação diferente se dá sobre os temas nas conversas, sendo eles relacionados à televisão. Os produtos midiáticos – reportagens do Globo Repórter e do Jornal Nacional – proporcionam as conversas e interações dos alunos. Nessas conversas de pátio, percebia-se a presença da televisão pelos temas conversados entre os alunos. As reportagens proporcionam as conversas e interações. Os alunos falavam sobre a bolsa-escola anunciada pelo Governo Federal, no Jornal Nacional, queixando-se de que “este valor aí não vai dar pra ajudar muita coisa”.

Outra conversa tematizada pelo conteúdo da televisão, agora, é sobre uma reportagem do Globo Repórter, vista por duas garotas sobre as moças de classe média que abandonam a vida com a família para viver com os amores, traficantes de drogas nos morros. A conversa se desenrolava sobre o assunto e elas se posicionavam no lugar das garotas que faziam isso. Uma das alunas achava o máximo a vida de princesa dada pelo dinheiro do tráfico, a aventura de viver um amor com um traficante, enquanto a outra parecia desesperada ao ouvir as declarações da amiga. “Isso não é vida, viver entre a vida e a morte”, relatando as possibilidades de, a qualquer momento, ser possível levar um tiro ou ser vítima de alguma vingança contra o parceiro.

Os alunos se apropriam do discurso. As alunas interagem por causa de uma apropriação realizada do conteúdo televisivo no seu discurso midiático, em uma enunciação de conversa, de socialização. Não há materializações das conversas em produtos ou novas mensagens. O suporte aqui não está presente na escola. Ele está *invisível, mas visível* à medida que se materializa na conversa das alunas. As interações não promovem nenhum tipo de materialização ou produto, mas se percebe a produção de sentido a respeito do assunto.

Por fim, a escola ofereceu ainda outro dispositivo deste tipo de mídia. Etiketamos como apelidos e expressões. Da televisão também são tiradas referências e denominações para tratar os colegas de sala. Os apelidos e as formas de se chamarem podem estar permeados pela linguagem da televisão. Como exemplos, tratavam uma colega por “Dona Diva” e outras como “breteiras”, respectivamente se referindo à colega fofoqueira como a personagem D. Diva e às colegas que exibem seu corpo para paquerar os colegas, como as personagens chamadas de breteiras. Todas as referências a personagens da novela América.

Os termos utilizados pelos alunos para se apelidarem são apropriações da televisão. Esta apropriação do discurso midiático marca a presença dos processos midiáticos no espaço da escola, por meio das interações entre os alunos. Materializações de novo vocabulário. O suporte não está presente na sala de aula. Ele atravessa a escola de um outro lugar social, o doméstico. Os alunos utilizam o suporte para produzirem sentido dentro de sala em formas de interação e apropriação da linguagem e dos termos da televisão.

4.5.4. Paula Soares

Também na escola Paula Soares as referências da televisão são marcantes entre as interações dos alunos, em seus temas e modelos de linguagem ou de conduta. A preferência é pelas ficções, novelas, como o caso de Cobras e Lagartos, e a novelinha Malhação. Os alunos falam sobre o capítulo a que assistiram e sobre o que acharam da atitude das personagens. “Todo dia tem que falar de Cobras e Lagartos. É certo”. As conversas dos alunos estão ligadas a uma forma de interação da mediatização, seja na linguagem seja nos temas, dos produtos dos meios de comunicação.

O formato televisivo circula dentro da escola no comportamento e linguagem dos alunos que deles se apropriam usando termos como “loira aguada”, “subalternos”. O suporte não está presente na escola. Ele se materializa nas conversas e nas interações entre os alunos, porque eles se apropriam da linguagem e dos temas em um enunciado de conversa e socialização.

Um único caso em que um tema televisivo não gerou apropriação pelos alunos foi o assunto eleições. O professor, em um enunciado não pedagógico, mas de conversa com os alunos, pergunta se eles viram o resultado das eleições no dia anterior no jornal. Os alunos não

interagiram. Não houve nenhum tipo de interação, comentário em sala, mesmo com o professor falando a respeito. Eles não conversavam sobre o assunto e, quando questionamos em entrevista, justificaram “que isso não interfere na vida deles”, no cotidiano. Ocorriam as campanhas, o dia do resultado, e os alunos nada falavam a respeito. Não houve materializações ainda que o professor tenha gerado este fluxo. Nenhum novo produto. O suporte não estava presente na escola ou na sala de aula. Ele foi trazido pelo professor na conversa, sem apropriação pelos alunos e, então, sem materialização na sala de aula.

4.5.5. Rio Branco

Na escola Rio Branco, a professora de geografia usou filmes para trabalhar com os alunos o preconceito racial. Filmes como “Hotel Rwanda” (Figura 34) e “Vem dançar” (Figura 33) foram exibidos aos alunos, com a finalidade de eles obterem mais informações sobre o preconceito sofrido por latinos e negros. Esta atividade integrou a Semana da Consciência Negra comemorada pela escola. Sendo parte da atividade também o trabalho com o tipo de mídia rádio.

Figura 33 - Filme "Vem Dançar"



Pierre Dulaine (Antonio Banderas) é um dançarino de salão profissional, que se torna voluntário para dar aulas de dança em uma escola pública de Nova York. Pierre tenta apresentar seus métodos clássicos, mas logo enfrenta resistência dos alunos, mais interessados em hip hop. É quando deste confronto nasce um novo estilo de dança.

Figura 34 - Filme "Hotel Rwanda"



Em Ruanda algumas das maiores atrocidades para com os seres humanos aconteceram na década de 1990: em apenas três meses, um milhão de pessoas foram brutalmente assassinadas. Um homem, no meio disso tudo, munido de coragem e amor à sua família, faz de tudo para escapar vivo e salvar seus entes queridos.

Ao assistirem aos filmes trazidos pela professora, a interação entre os alunos e professor se concretizou em conversas e discussões sobre os formatos e o conteúdo (preconceito). Durante as entrevistas, os alunos falavam das impressões sobre as discussões: “o racismo não é só na África não, tem racismo aqui também”, “não devemos ser racistas”. Os alunos desta escola, em sua maioria negros, dizem que ainda sofrem preconceito racial, pois logo os designam como “malandros ou mesmo bandidos nas ruas”. Eles estão bem descontraídos e soltam as frases ao longo da entrevista, em um tom que não carrega muita emoção dramática.

Há apropriação, por parte do professor, do discurso midiático para uma enunciação pedagógica. A proposta da professora era “sentir a dor vivida por aqueles que eram vítimas do preconceito” e discutir o assunto que era tema da escola naqueles dias, em decorrência da Semana da Consciência Negra. Ao final, a educadora apresentaria uma atividade para materializar a apropriação do discurso dos filmes. Eles participariam de uma radionovela adaptada pela professora de uma ópera italiana.

A apropriação do filme para interação entre alunos e professor tinha como objetivo final a produção de uma radionovela, uma materialização dos processos iniciados com a exibição dos filmes no suporte. Os alunos produziram uma radionovela, junto com o professor, para apresentarem durante a Semana da Consciência Negra.

Na mesma escola, a professora de artes percebeu que, a partir, deste tipo de mídia, os alunos participam da aula mostrando conhecimentos apreendidos de matérias jornalísticas ou mesmo da programação de humor, como o Cassetta&Planeta. Ela exemplificou mostrando que, ao estudarem sobre o quadro da Monalisa ou sobre o Grito, os alunos imediatamente tiveram algo para contar sobre o pintor ou a obra. Como, por exemplo, falaram sobre o quadro que havia sido roubado ou que Monalisa seria um homem e não uma mulher. Informações essas escutadas nos noticiários e reproduzidas pelos alunos. Além disso, a professora, falando sobre a disciplina que ministra, pensa que seria impossível se dedicar às artes sem as imagens, sem o visual, o que vem ao encontro do discurso da televisão. Por isso, ela sempre que pode utiliza o suporte para exibir filmes, por exemplo, sobre algum tema da disciplina.

Os alunos interagem entre eles e com os professores. Os primeiros se apropriam dos assuntos vistos como as notícias sobre Artes, e dialogam com a professora que se apropria também do tema para o próprio diálogo da aula. Os alunos se apropriam da linguagem da televisão e dos discursos midiáticos. No dia em que iniciamos a observação na escola, os alunos estavam agitados, comentando sobre o caso divulgado no Pânico na Tevê de um garoto que teria engolido uma bala de menta e, em seguida, tomado Coca-Cola Light. A pressão foi tanta que a bala explodiu dentro do estômago. Essa notícia fora vista no Pânico na Tevê e virou o comentário do horário do intervalo.

Os alunos, quando interrogados sobre a televisão, adoram os programas de humor, os seriados, as novelas, o Casseta e Planeta, a Marinete. “Ah a Marinete, é tão bom o programa, sempre falamos na Marinete quando passa”. Eles também têm certeza “de que a linguagem do programa é repetida e até os termos de comerciais viram palavras do vocabulário”.

Nas interações, os alunos conversam bastante sobre os dólares encontrados, cada vez mais, em maior quantidade, em malas, em contas, em cuecas, etc. A palavra “dólares” é tomada pelos alunos como termo identificador de ladrão, corrupção. Se, algum dia, ter falado em dólares pudesse significar riqueza, ou Estados Unidos, hoje, para esses alunos, falar em dólares é o mesmo que falar em corrupção. Nas piadas entre os amigos, se alguém acha que um deles está *roubando* o jogo ou algo do tipo, é só falar que “é o cara com os dólares”. O suporte não está presente na sala de aula, mas atravessa a escola de outro lugar, o doméstico. A materialização do suporte pode ser percebida na mudança, no vocabulário dos alunos, um novo significado para o termo “dólares”.

4.5.6. Almirante Bacelar

O aluno só faz substituir o nome do candidato pelo nome do time de futebol no ritmo do jingle da campanha política. “É o inter de novo com a força do povo”. Os alunos adaptam a música para um jingle divertido sobre um dos times de futebol da cidade. É a interação entre os alunos tematizada pelos processos televisivos. Os alunos se apropriam do discurso midiático, em um enunciado de brincadeira. Eles adaptam a música para um jingle divertido sobre um dos times de futebol da cidade. A produção que se pode dizer haver, neste caso, é a materialização de um novo jingle, no formato curto e de rima dos comerciais. O suporte não está presente

materialmente, mas não deixa de ser representado em sua técnica, em sua interação com o aluno, ainda que de outro lugar, como sendo o lar do estudante.

Os alunos fazem piadas com base no Cassetta&Planeta. As brincadeiras são feitas com os nomes das novelas, modificados e com humor. Os alunos, utilizando os nomes dados pelo programa para se referirem às novelas, fazem todos rirem. Outra apropriação de um programa da televisão se deu na ocasião de um filme exibido pela Rede Globo, “Cazuza”. O filme despertou, nos alunos, dúvidas e houve uma conversa cheia de comentários sobre a vida do próprio cantor, “que levava uma vida louca, fazendo da própria vida um roteiro de cinema”. Os alunos tentavam discutir e decidir se a vida que Cazuza levava seria uma vida como eles poderiam levar, até que um disse que “não, não é uma vida com aids que quero”, não seria uma vida assim tão apreciada, mas não que não se deva apreciar o que fez o poeta, mas que a vida que ele levava, depois da conversa, ficou definida para os dois, que não seria uma vida que eles gostariam de ter. Outro exemplo de conversa entre os alunos tematizada por este tipo de mídia foi a notícia da modelo que morreu de anorexia. Como no caso anterior, dos garotos se refletindo na vida de Cazuza, as alunas, ao debaterem a tragédia, também relatavam o assunto se colocando no lugar da modelo “que teve um fim triste, ficar sem comer e só emagrecendo até adoecer”, o que nenhuma queria.

Os alunos se apropriam do discurso midiático em um enunciado de descontração e piada. Além disso, a apropriação do filme em um enunciado de discussão leva-os a pensarem sua vida na droga e no sexo, assim como os hábitos alimentares por conta da morte por anorexia da modelo.

A televisão não está presente na escola nem na sala de aula, mas atravessa o espaço por meio das conversas produzidas pelos alunos. Há transformações percebidas em opiniões expressas, durante a troca de idéias, ou ainda há produção de um sentido quando um aluno troca de idéia ao se dar conta no diálogo sobre a vida do Cazuzza que nem tudo são flores e a vida não deve ser tão louca assim.

Também nesta escola ocorre o dispositivo etiquetado como apelidos e expressões. Os alunos na escola Almirante Bacelar também se tratam por apelidos que encontram no tipo de mídia televisão. Existe o Huck por causa da semelhança do nariz com o do apresentador Luciano Huck. Assim como o Galvão Bueno, porque tem a voz semelhante à do comentarista. Por último, o garoto que atende pelo apelido de Calypso, porque tem o cabelo como o do guitarrista do grupo Calypso, descolorido na parte da frete e com gel para elevar o topete claro. Através dos apelidos, eles interagem.

Os estudantes se apropriam dos discursos midiáticos em suas interações, utilizando-se de nomes da televisão para identificar os colegas. Não há novas produções ou materializações com os apelidos. O suporte do qual eles se apropriam não está manifestado na escola, mas é representado aí pela forma de tratamento que os alunos mantêm em sua interação.

Existe uma interação com a professora de ciências por meio de conversas com um resumo de notícias de ciências e tecnologia. Na escola Almirante Bacelar, a professora da disciplina observou que os alunos tinham gosto por programas pouco informativos. E preocupada com o que os alunos assistiam na televisão, como Ratinho ou Leão Lobo, a professora de ciências

passou a desenvolver uma tarefa da disciplina que envolveria os alunos com programas mais informativos.

Os estudantes devem assistir aos telejornais para trazerem notícias sobre as novidades da ciência e da tecnologia, assim acompanhando, na opinião da professora, programas que serão mais enriquecedores para as experiências deles assim como para seus aprendizados. Todo final de mês, os alunos devem apresentar um resumo dessas notícias vistas nos jornais. Para os alunos, “chato mesmo é ter de escrever, ter de fazer o resumo, mas até que ver o jornal é bom”.

Os alunos interagem com a professora por meio de conversas com um resumo de notícias de ciências. Eles trazem o noticiário para ela e, às vezes, os alunos participam lendo as notícias para os colegas. Esta interação está permeada do discurso midiático, apropriado pelos alunos em seus resumos, com uma enunciação pedagógica, de aprendizado e educacional para uma melhor seleção do que vêem na televisão. Os alunos fazem as apropriações do discurso midiático segundo orientação da professora.

A professora se apropria do discurso midiático, a fim de promover uma atividade pedagógica e gera, no espaço da escola, um fluxo de circulação dos produtos e de aprendizagens. Os alunos aprendem com as notícias e com o resumo produzido por eles. “Eu fiquei sabendo dos robôs que podem fazer quase tudo como os seres humanos e um pouco mais da galáxia no Fantástico, quando passou ‘poeira nas estrelas’”. O suporte não está presente na escola. Há, no entanto, uma materialização do produto que é o resumo desses alunos (Figura 35 a 39).

Figura 35 - Resumos dos alunos sobre as notícias

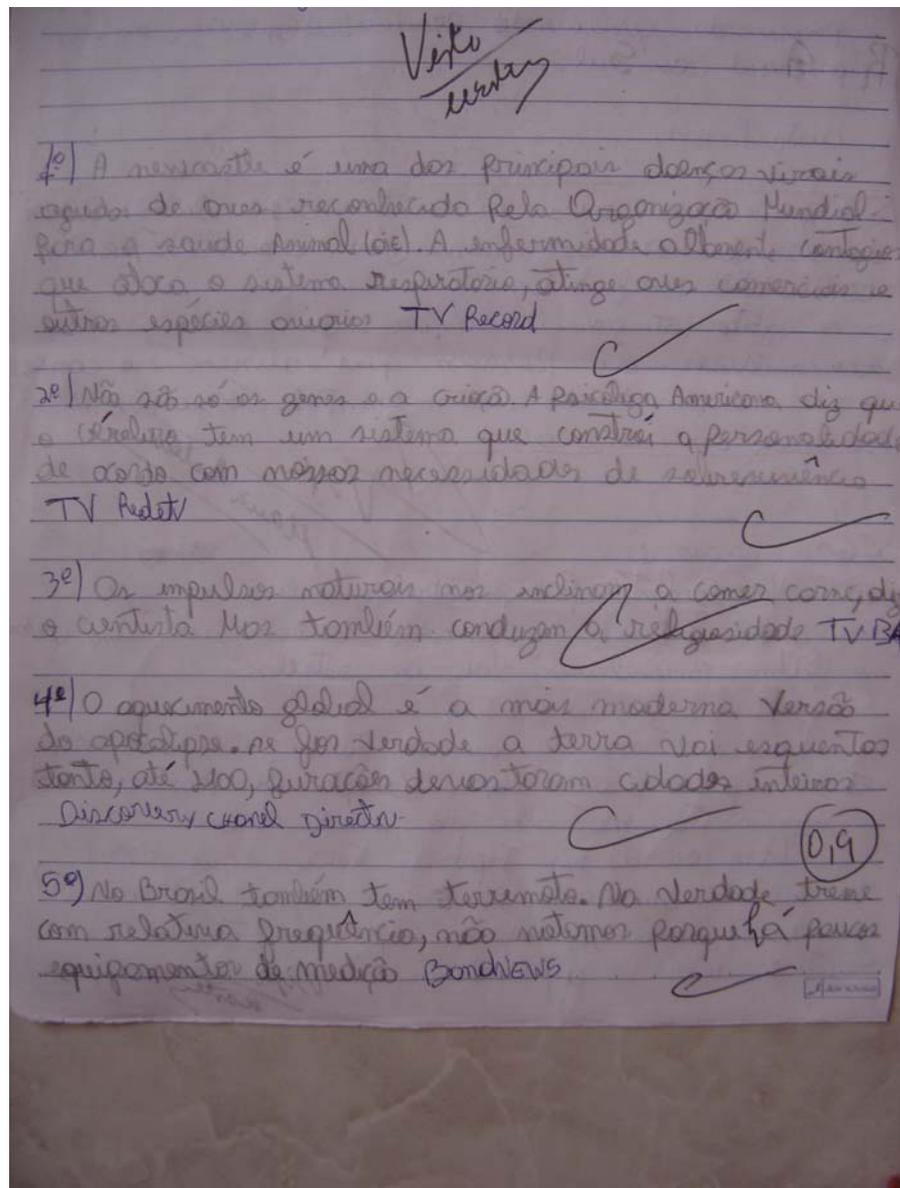


Figura 36 - Resumos dos alunos sobre as notícias

H = A justiça Estadual confirmou a condenação de uma unidade recicladora de lixo de Rio Pardo que deveria indenizar o Fundo Municipal do Meio Ambiente por danos ambientais. *TV Bond*

G = Em duas semanas deve ser conhecido o resultado dos exames genéticos feitos nos ossos que estavam em um rio de 10 quilômetros do forte de Newcastle detectado em Vale Real. *Bondokus*

Nome = Jean Gomes de Oliveira *P.O.*

Data = 09/04/2007

Figura 37 - Resumos dos alunos sobre as notícias

STQBSSB DATA 2/8/06

1 = Um bebê de 2 meses foi o primeiro paciente no Rio Grande do Sul a ser submetido a uma cirurgia para transplante de pele. O pequeno sofreu uma grave infecção, que evoluiu para uma extensa necrose do corpo. *colheudo TV: RBS Notícias*

2 = A Associação Nacional dos exportadores de Cereais e a Associação Brasileira dos indústrias de Óleos Vegetais divulgam ontem comunicado pelo qual se comprometem a não comercializar a *suza*. *TV: Cultura*

3 = A piscicultura começa hoje em Ijuí com dois desafios: tratar da divulgação e Marketing. O mel tem que ser tratado como um produto *melore* e não como um medicamento. *TV: Rural*

H = A justiça Estadual confirmou a condenação de uma

Figura 38 - Resumos dos alunos sobre as notícias

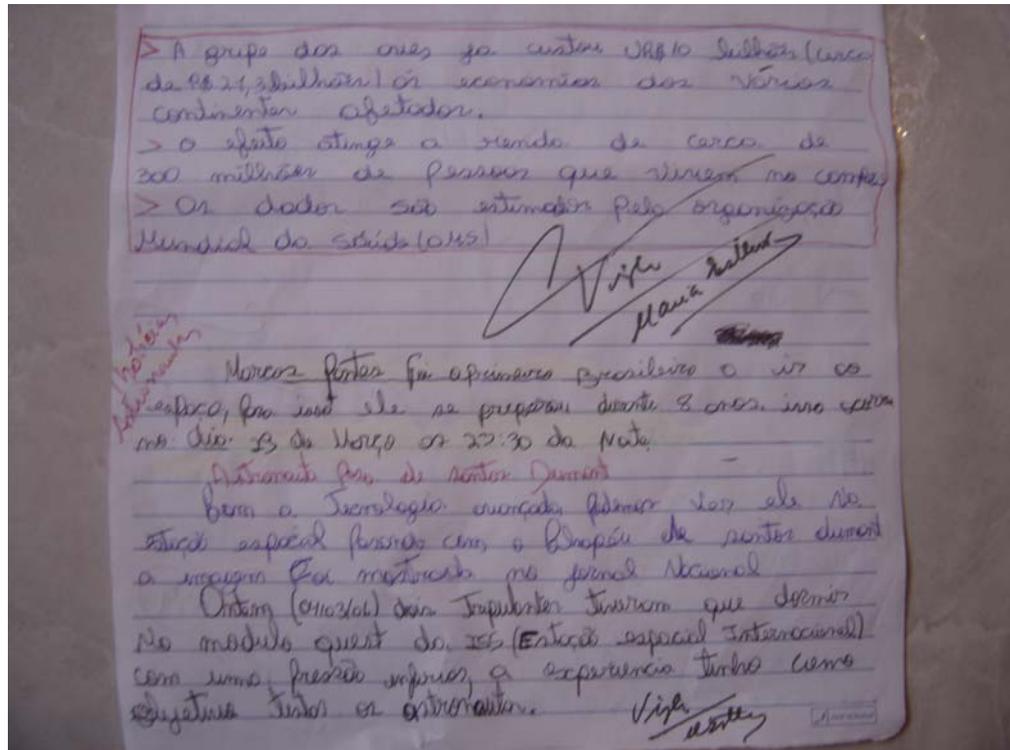
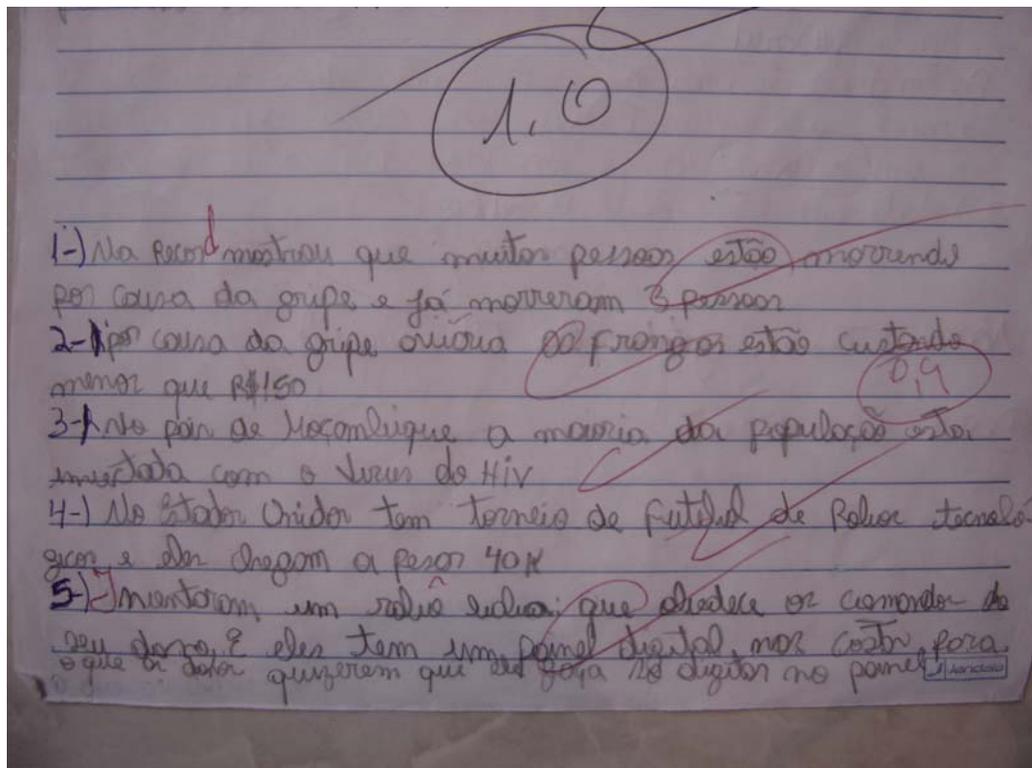


Figura 39 - Resumos dos alunos sobre as notícias



A professora de religião compartilha da preocupação da professora de ciências sobre a exposição dos alunos aos programas de televisão. Neste caso, a preocupação é como chegam os conteúdos midiáticos aos alunos, principalmente novelas e assuntos ligados à juventude, como drogas, sexo, emprego, etc. Percebendo o interesse dos alunos mais voltado para as novelas, a professora utiliza este material para interagir com eles.

Foi trazida para a sala de aula uma discussão sobre o capítulo da novela “Páginas da Vida”, em que a personagem Gisele, uma adolescente de 15 anos, decidiu estar na hora de ter sua primeira relação sexual com o namorado, o personagem Luciano. Diante da tomada de decisão, a jovem decide enfrentar a mãe e se mostrar certa do ato. A mãe, diante do pronunciamento da filha, cede. E os personagens, dois jovens de 15 e 16 anos, têm sua primeira noite de amor.

A professora então fala do capítulo, descreve o que viu e começa o diálogo com as alunas que tomam posições bem contrárias como “a virgindade para não ser tão cedo entregue a alguém”. Com relação a esta declaração da aluna, a professora posteriormente nos explica que a aluna vem de uma família muito evangélica, que reprime relações sexuais com tão pouca idade e mesmo antes do casamento. Em meio ao debate com a professora, há a afirmação “eu perdi minha virgindade com o pai do meu filho”, fala da aluna que, com apenas 16 anos, está grávida, esperando pelo primeiro filho e vai casar com o namorado, também adolescente. Ambos vão viver na casa dos pais do garoto.

E outras experiências vão sendo trazidas. Para a professora, “eles aproveitam pra falar dos seus problemas, do que pensam, do que tem dúvidas”. Eles utilizam as personagens e as situações em que se encontram pra desabafar as próprias dores vividas, quando na mesma

situação. Segundo a professora, “o dia em que o jogador de futebol Edmundo bateu com o carro e matou pessoas marcou os alunos porque eles acham que ele não foi preso e condenado porque é rico, e se fosse um pobre. Eles se percebendo na história”.

A professora se apropria de um discurso midiático com o propósito educacional. Ela tematiza em sala de aula os conteúdos da telenovela e debate sobre cidadania, deveres, direitos e família. O suporte está no espaço doméstico, distante fisicamente da sala de aula. Presente, no entanto, nas interações e na tematização. O fluxo não produz novas materializações, mas as alunas saem dali se perguntando sobre como elas se apropriam do midiático. “Novela é tudo uma mentira, mas tem coisa que é verdade, é só ver na sala. E eu acho, sim, que tem influência da televisão nisso” (referência sobre a colega grávida que perdeu a virgindade muito cedo).

A escola Almirante Bacelar também integra o projeto de governo “Escola Aberta”. Por isso, há na escola um voluntário, monitor de capoeira. O instrutor percebe a formação de opinião que os programas televisivos exercem sobre os alunos e, como a idéia de capoeira foi passada pela novelinha Malhação, formou-se um conceito entre os alunos da capoeira como uma luta agressiva e uma forma de vencer o adversário, de brigar e machucar. “Graças a atitudes que a personagem da novelinha, Maumau, tinha perante seus outros colegas da turma de capoeira, dando mortais e sendo agressivo”, assumindo uma capoeira que em nada se assemelha à capoeira praticada na vida real.

Com as imagens e mensagens assim transmitidas, os alunos da turma de capoeira chegaram ao professor com todo o conceito formado, apreendido, aprendido, mas “de forma deturpada sobre o que realmente é a capoeira”, segundo o monitor. Eles interagiram sobre o

assunto, e sobre a interação que os alunos estavam tendo com a televisão. Eles acreditam na televisão mais do que em qualquer outro meio de comunicação.

O monitor de capoeira do projeto Escola Aberta busca reparar o discurso midiático sobre capoeira, transmitido pelo programa Malhação, e apropriado pelos alunos segundo o discurso midiático para a capoeira, como agressividade e luta. “A capoeira não é agressiva, é uma dança, uma brincadeira, uma descontração”.

O suporte não está presente e nenhum produto é materializado. Existe, entretanto, uma produção de significado do apreendido pela televisão que é ressignificado ao receberem, os alunos, esclarecimentos do monitor de capoeira.

5. RELAÇÕES

5.1. Tipos de Mídias

Para melhor analisar a mídia, utilizamos o conceito de dispositivos, compreendido a partir das articulações das interações, linguagem e suporte. Notamos, ao longo das descrições, que todo e qualquer dispositivo configurado, de todos os tipos de mídia, produz conversa como ponto de partida de algum efeito, por assim dizer, visível no espaço da escola. Isso ainda não define o processo. Não será o fato de conversar que os diferenciara. Na própria dimensão sócio-antropológica, no entanto, surgem, ao longo das análises, indicadores diferenciados, ainda que não previstos quando da construção teórica prévia. Não é só o processo interacional que está em jogo na dimensão sócio-antropológica, mas há ainda as condições sócio-demográficas das escolas e dos alunos, assim como a importância dos papéis e projetos da instituição ou projetos dos professores da instituição, no caso abrangendo o conceito anterior de papéis.

Entre todos os tipos de mídia, para a existência de uma circulação ampliada – e entendemos isso como uma circulação que se torna, além de visível, produtora de sentidos de conhecimento a partir do reconhecimento –, percebe-se a precisão da dimensão sócio-antropológica como reguladora dessa ampliação. Não quer dizer que o dispositivo existe somente por meio dela, mas os alargamentos que toma dentro do espaço da escola vão estar relacionados a esta dimensão e seus indicadores.

Nos casos contrários ao que determinamos para entendimento das relações como circulação ampliada, estão os tipos de não-importismo, nos quais a significação resulta do não-reconhecimento, em que não existe uma produção de conhecimento arraigada às modalidades de

sentido que observamos na investigação ao longo de vários fluxos de dispositivos configurados. Onde há o não-importismo, o dispositivo não tem força simbólica, e não se configura de forma ampla na circulação dentro da escola. Tudo que manifesta um importismo, como a crença sugerida, reflexiva ou fabulação, não morre ali e alarga-se, conforme os indicadores ampliam-se de formas diferenciadas.

A conversação mostrou-se o lugar de realização do processo midiático. Se essa conversa é produtiva, ela faz com que o tipo de mídia ganhe vida na instituição escolar. Reguladora é a dimensão sócio-antropológica em seus processos interacionais, a partir da conversação e de outros indicadores que se relacionam, como os papéis, os projetos e as condições sócio-demográficas.

A realização do tipo de mídia passa pela conversação. É nesse lugar de conversação que se reproduz o processo midiático, e também onde ocorrem as apropriações discursivas, lugar em que passam processualidades, apropriações outras tecnológicas que não aquelas do ponto de partida da realização da mídia, como os casos em que as escolas produzem seus jornaizinhos, radionovela etc.

Não há tipo de mídia que não passe por esse ciclo, que vai da tecnologia, presente ou ausente na escola, até as conversações. A tecnologia é o ponto de partida, um suporte, evidentemente, no qual se organizam linguagens, permitindo a interação com a mídia. Mas o lugar de realização na escola, a viabilidade, é evidenciado na pesquisa como a conversação. Se pára na conversação, finda. Não há evidências nas nossas investigações – o que não anula outras pesquisas que possam mostrar isso – de dispositivos se configurando fora da conversação.

Portanto, a tecnologia é o ponto de partida, mas só se efetiva na conversação. Produzir interações é o *locus* onde percebemos as apropriações discursivas de algo que está lá na casa dos estudantes, no suporte tecnológico como a televisão, podendo produzir algo novo na escola.

Tudo passa por uma interação com as tecnologias e/ou por uma interação entre sujeitos. São dois espaços, nos quais estão as apropriações discursivas e nesses lugares vão se construindo as crenças e modalidades comportamentais, consciência crítica e conhecimento de mundo. Todas as nossas análises demonstram que o processo de circulação da mídia, no espaço escolar, realiza-se ou é regulado pelas conversações.

Os tipos de mídia não se realizariam apenas por positivities, mas também por negatividade, em determinado universo. A conversação é expressão por aquilo que importa e aquilo que não importa em determinado jogo de relações com determinados objetos, determinados temas e agendas. Então, o fato de que eles não se importam com o tema é tão importante quanto eles se importarem na compreensão da produção do sentido. Ausência também é produção de sentido. Em todos os tipos de mídias observou-se pelo menos um caso – só na televisão foram observados dois casos – em que o aluno não se importava com a produção de sentido. Isso é diferente da perspectiva do conhecimento pedagógico, mas um conhecimento social; expressa uma produção de sentido pela ausência, como um aluno despolitizado que não se importa com a política, ou um professor que resiste à cultura midiática ao não utilizar a tecnologia, por exemplo.

Enquanto conhecimento da escola, o não-importismo está bem enquadrado como falta do esforço em significação por algum objeto. Ao ser indiferente e não reconhecer o signo de

distinção pela ausência (consciente ou inconsciente) percebe-se a possível cisão entre o conhecimento acadêmico – enquanto imposição pela informação – e o conhecimento social – onde a informação pode ser descartada. Mas, a discussão da investigação é a observação da importância da conversação e o valor da interação quando estacionada, ou seja, sem a produção de novos atos de linguagem em relação a determinados objetos midiáticos.

5.1.1. Televisão

Os dispositivos configurados em torno deste tipo de mídia são diversos. Na escola Brigadeiro Fontenelle, os alunos têm comportamentos como os personagens da “Malhação”, como no caso da personagem Drica, que corta panos para colocar nas roupas, ou dos cortes de cabelo como do Cabeção. Outras referências da televisão ocorrem nessa escola, como personagens de programas de humor: a exemplo da “Escolinha do Professor Raimundo”, ou do seriado “Família Dinossauro”. No Paula Soares, o dispositivo também se realiza pelas conversas sobre as novelas e programas, como “Cobras & Lagartos” e “Malhação”. Assim como o noticiário também foi referência na escola, trazido pelo professor falando sobre as eleições, ainda que os alunos não conversem com ele a respeito (não-reconhecimento caracterizado como despolitização).

Na terceira escola, Vasco da Gama, o dispositivo se configura nas conversas entre o aluno e o professor, quando o primeiro pergunta ou brinca sobre, respectivamente, a queda do avião e a CPI. Outro dispositivo que também se configura nesta escola é a campanha de reciclagem, que ganha circulação ampliada com a conversação. Na escola Gomes Carneiro, a televisão tematiza as conversas, seja pelas notícias sobre o programa Bolsa-Escola ou a vida na favela, seja pelas expressões ou apelidos que os alunos usam de personagens das novelas para se

socializarem. Na mesma escola, encontra-se o suporte tecnológico, a TV Futura, ainda que não utilizada pelos professores da turma pesquisada.

O Instituto Rio Branco apresenta a televisão em duas diferentes entradas de apropriação. Primeiro, como suporte, exibindo filmes e, segundo lugar, como conversacional, sobre o programa “Pânico na Tevê” e os dólares do mensalão. Por fim, na última escola, Almirante Bacelar, a televisão surge em diversas apropriações: em conversas sobre as notícias de ciência e tecnologia, sobre o capítulo da novela em que a personagem de 15 anos perde a virgindade, sobre o comportamento do personagem de “Malhação” a respeito da luta de capoeira; em discussões sobre a morte da modelo Ana Carolina, por anorexia; sobre o filme “Cazuza” e a vida do poeta; em apelidos que são referências da TV, como Galvão Bueno e Luciano Huck, ou um jingle da campanha política com o nome de um time de futebol, veiculado no horário eleitoral gratuito.

A televisão, num primeiro nível, não produz distinção. Está em todos os lugares e, em todos os casos, é mobilizada por uma conversação. A diferenciação imediata possível de se fazer é a presença ou a ausência do suporte dentro da escola. Na maioria dos casos, o suporte vem de outro lugar: da casa dos alunos. Dentro de sala, ou no espaço da escola, o suporte só é observado quando da exibição dos filmes na atividade sobre a Semana da Consciência Negra, no Rio Branco, e no caso da campanha de reciclagem, no Vasco da Gama. Dentre os casos observados, os dois se distinguem dos demais, pois o suporte está presente na escola. A presença, nos dois casos, pode ser observada pelo indicador de papéis e da instituição, pois são os professores e a instituição que se mobilizam para a interação do aluno com o suporte, seja com os filmes ou um vídeo sobre reciclagem do “Globo Repórter”; e a instituição, com os projetos de coleta de lixo e de comemorações pela agenda da Semana da Consciência Negra.

Mais uma possível observação nos dois casos, que são indiferenciados quanto aos papéis e instituições, rapidamente destacados, é a produção de sentido nas três modalidades: consciência crítica, conhecimento de mundo e conduta. O terceiro caso é sobre o capítulo da novela trazido pela professora para o espaço da discussão na sala de aula. Apesar de o suporte estar em outro lugar, ela reconstitui toda a cena, com o discurso da própria mídia, lembrando as imagens e falas. Os três casos são os únicos em que as três modalidades são envolvidas e se realizam não só pela presença do suporte. Identificamos nesses casos a importância do papel do professor disposto à interação sobre o tipo de mídia, como ferramenta pedagógica e como dispositivo de conhecimento. O professor mobiliza o suporte ou a cena do suporte para a sala de aula.

Não há uma forte diferenciação sócio-demográfica no que se refere à conversação quando observamos todas as escolas em relação ao tipo de mídia televisiva. No entanto, ao pensarmos os três casos mais especificamente diferenciados entre si, a discussão sobre o preconceito parece manter não só uma forte relação com a agenda, mas também com as condições sócio-demográficas, já que estamos falando sobre a escola onde mais se observou a presença, na turma, de alunos negros. Caso estivéssemos em uma escola de brancos, a força do tema e da agenda poderia ser menor pelas condições sócio-demográficas, que, então, constituem mais um indicador da circulação ampliada por meio da primeira dimensão do dispositivo. Não adianta ter uma maioria de negros, uma agenda sobre a etnia, se não houver o papel de quem mobilize o suporte e as apropriações, como visto o que foi feito pela professora de geografia, na ocasião das comemorações da Semana de Consciência Negra, pela escola.

A campanha de reciclagem, mobilizada pela professora de ciências e pela instituição, (leia-se direção escolar) , tem características relacionadas à agenda, mas não à midiática, e sim da

professora e do conteúdo disciplinar, do currículo da matéria. Aqui, características sócio-demográficas outras não seriam o diferencial, mas a disposição do professor em seu papel, o tema e a agenda da disciplina.

O caso do capítulo da novela trazido pela professora de religião, que está nesse grupo dos três casos que mobilizam as três dimensões de sentido, vem acompanhando o papel (a professora toma a decisão de discutir com os alunos a perda da virgindade da adolescente), o tema (que foi posto em sociedade quando a novela resolve abordá-lo) assim como as condições sócio-demográficas. Na turma específica da observação, também de adolescentes com uma média de 15 anos, existe uma adolescente grávida. E como, entre a comunidade do bairro, a professora observou que não era um caso à parte ou exclusivo, mas sim recorrente, a educadora tomou a decisão de discutir o tema com os alunos. Então, diferenciando-se entre as escolas, o tema, a agenda e as condições sócio-demográficas das escolas estiveram produzindo sentido nas três modalidades observadas pela pesquisa. Sendo somente três entre as seis escolas.

A crença sugerida não diferencia, pois está em todas as escolas, seja a sugestão “trazida” da interação em casa ou a sugestão do professor, fazendo os alunos interagirem na escola, ou mesmo em casa, como no caso do noticiário de ciências. Entretanto, a crença reflexiva é distintiva e não aparece em duas escolas, no Brigadeiro Fontenelle e na escola Paula Soares. Na primeira instituição, podemos observar que, para este tipo de dispositivo, não houve professor disposto em algum caso de interface. Sem o uso do vídeo ou de um projeto da escola, os alunos não tinham interação com o suporte, nem aparece o papel do professor ou da instituição enquanto iniciadores do processo, nem foram eles agendados pela mídia. Assim, em nenhum caso houve reflexão sobre o conteúdo discursivo, ou apropriação tecnológica.

A segunda escola, Paula Soares, tem tido um diferencial constante, no decorrer dos capitais econômicos culturais. No entanto, do ponto de vista da televisão, ela produz a distinção pela indiferença, ao mesmo tempo em que, junto com a Brigadeiro Fontenelle, não há uma construção de crença reflexiva. É idêntica também à Brigadeiro, sobre o protagonismo, a agenda, o tema. As duas, portanto, são semelhantes na configuração de dispositivos desse tipo de mídia.

O diferencial entre os dispositivos configurados é observável na escola Almirante Bacelar, a mais distinta no tipo de mídia televisão. Os projetos na Almirante Bacelar, Rio Branco e Vasco da Gama as diferenciam nas modalidades de sentido. Em todas, a força do projeto produz distinção, mesmo que não seja o único indicador e nem venha sozinho, mas sim articulado. Nesses três casos, portanto, já se identifica uma diferenciação, para além dos projetos aos papéis. Há dispositivos em que o professor foi o responsável pelo início da circulação, pelas atividades dos projetos da instituição. Nessa esfera, podemos assim buscar compreender a produção das modalidades de sentido, tais como consciência crítica, conduta e conhecimento de mundo, em casos diferenciados pelos projetos na instituição e pela disposição desse professor.

A diferenciação, do ponto de vista do tipo de conhecimento de mundo que se produz, surge tanto nas circulações estimuladas pelos professores como pelos alunos. Mas, nas conversações dos estudantes, o que se pode observar é a junção do conhecimento de mundo com o comportamento, ou mesmo só comportamento, enquanto o educador gera sentido crítico e conhecimento de mundo e, às vezes, engloba os três sentidos. O que se pode diferenciar é a maior força de reflexão crítica quando da participação e envolvimento do professor, e maior força de conduta ou comportamento quando do aluno. Porém, vale ressaltar que eles não se anulam no outro, ou seja, o aluno não deixa de mobilizar por ele mesmo a reflexão crítica nem o professor

de mobilizar o comportamento – como no caso de o professor mobilizar comportamento na campanha de reciclagem e o aluno refletir criticamente sobre o conteúdo do filme “Cazuza”, ou sobre os dólares do mensalão.

As referências para o comportamento são os personagens das novelas, em suas expressões ou nomes, para se apelidar ou brincar com as expressões, assim como os programas humorísticos, principalmente “Casseta & Planeta”, do qual eles subtraem as piadas para conversar sobre elas ou recontá-la, e riem juntos, como acontece nas escolas Gomes Carneiro, Almirante Bacelar e Paula Soares. A moda é mais uma referência, como no caso da Brigadeiro Fontenelle, das roupas da personagem da “Malhação” ao corte de cabelo de outro personagem. A referência vem sempre de um suporte que vai do espaço doméstico ao espaço da escola. Na escola, eles interagem, apropriando-se do discurso das personagens.

No caso do Paula Soares, o comportamento surgido é diferenciado daquele da internet ou do rádio. Eles não mantêm uma relação de consumo, mas sim uma conduta de socialização, de agrupamentos entre os alunos pelas referências de apelidos e expressões da televisão. Em todos os casos, tem mais a ver com o gênero humorístico de personagens de novelas (D. Diva, as breteiras), ou personalidades da televisão (Luciano Huck, Galvão Bueno, Banda Calypso). Ou ainda, um comportamento, quando vinculado a uma atividade que também produz conhecimento de mundo e consciência crítica, vindo de várias fontes (noticiário e outros), o que vai produzir no aluno uma transformação de conduta do seu dia-a-dia ou uma reflexão sobre tal conduta. O aluno participa da mobilização pela compra da nova cerca assim como passa a se preocupar com a comunidade à medida que busca matérias para o jornal interno da escola sobre a região vizinha da escola, agindo para incentivar a população ao envolvimento na reforma de praças do bairro,

bem como à preservação delas, e, por fim, o comportamento refletido sobre a própria sexualidade. A professora observa que os alunos permanecem sensibilizados pela conversa e nota nos rostos deles a reflexão sobre o assunto.

Até aqui falamos dos casos em que há produção das três modalidades de sentido e das modalidades mais específicas de cada sujeito da escola, assim como da força do sócio-antropológico em indicadores como os papéis, os projetos e as condições sociais de existência. Agora, vale ressaltar os casos em que não há conversação sobre o tipo de mídia, ainda que partindo do professor – antes mostrado que o professor fomentava a crença reflexiva e as três modalidades. Não é gerada a interação entre aluno e professor, não se configura um dispositivo produtor de sentido em nenhuma das modalidades da nossa investigação. É o caso das eleições. O que se mostra diferenciado entre os casos da televisão não só é o fato do não-importismo do aluno, mas também a apropriação do discurso e do suporte não é realizada em um enunciado pedagógico, e sim de socialização com o aluno sobre o resultado das eleições. Então, o tema ou o enunciado pode ser um indicador para pensarmos o não-importismo nesse caso. Nos temas anteriores tratados pelos professores (reciclagem, sexualidade, ciência e tecnologia), os alunos podem reconhecer no seu cotidiano os elementos necessários para surgir o interesse sobre os temas da conversação; no entanto, quando se trata de eleições, segundo os próprios alunos, isso não lhes interessa porque não os afeta. Então, na concepção deles, está fora da realidade deles tratar de política porque não os atinge. Vale ressaltar que não estamos aqui discutindo a questão cultural na qual determinaríamos por meio desse não-importismo com as eleições a despolitização, as novas configurações políticas da juventude, mas sim que, no parecer do aluno, o tema não é parte do cotidiano dele, e por isso, parece não ser apropriado em suas conversações.

O outro caso de não-importismo não está intrinsecamente ligado ao aluno. Ele não se importa, mas sob o condicionamento do professor. Na realidade, os alunos nem sabem da existência da tecnologia na escola da TV Futura. Inclusive, quando eles descobrem, ficam animados com a notícia e com as possibilidades do uso do suporte. Há diferenciações na configuração do dispositivo no que diz respeito ao tema, à agenda, aos papéis e aos projetos.

O tema provoca interesse, mas não existe uma agenda nem midiática nem do professor que promova esta interação. O papel assumido pelo docente para o uso da tevê – como ocorreu nos casos de exibição de filmes, reciclagem ou capítulo de novela – indica a ampliação dessa circulação do processo midiático, assim como o projeto da instituição assumido com o educador. O suporte ganha interação na própria escola e apropriações discursivas, que pelas conversações, ampliam a circulação e geram produções de sentido como consciência crítica, conhecimento de mundo e conduta.

5.1.2. Rádio

Observando o rádio nas seis escolas, é possível perceber que ele aparece somente em três delas: na Brigadeiro Fontenelle, Rio Branco e Paula Soares. Na primeira, aparece em um formato conversacional, sendo representado o suporte tecnológico pelos integrantes da Rádio Cidadania, a rádio comunitária do bairro. Na segunda, o que surge deste tipo de mídia é a técnica construindo a radionovela. E na última, é a tecnologia no espaço da escola que se faz presente pelo sistema interno de rádio.

Nessas instituições, Brigadeiro Fontenelle e Paula Soares, não há circulação ampliada. Existe aí o não-importismo nos dois fluxos. O sistema interno de rádio divulga informações e

avisos da escola, não levando os alunos às produções de sentido. A informação, enquanto aviso, não mobiliza crenças nem articula linguagem ou apropriações por parte dos alunos e professores discursivamente. E no caso da escola Brigadeiro Fontenelle, os representantes da rádio comunitária não conseguem mobilizar os alunos nem professores para a conversação proposta. As interações, nos dois casos, não avançam e a circulação não se amplia.

As condições sócio-demográficas dessas escolas são diferenciadas. Os alunos da Paula Soares, por exemplo, uma escola no centro da cidade, podem ser observados com os seus rádios mp3 modernos e celulares digitais com câmera; o que, no caso da escola de Belém, não ocorre; por serem os alunos de um bairro de periferia que não dispõem de modernos aparelhos tecnológicos, nem mesmo a escola. Assim como na terceira escola, as condições são as de moradores das vilas de Porto Alegre, regiões distantes do centro e com presença da etnia negra na escola como não vista em outras.

Apesar das condições diferenciadas, o rádio surge nos três lugares diferentes. No entanto, em sua presença tecnológica, somente na escola Paula Soares. Na Brigadeiro, em formato conversacional e, na Rio Branco, surge o rádio em sua técnica. As condições sócio-demográficas não diferenciaram a aparição do rádio nas escolas. Se pensarmos, todavia, nos projetos que possam ser elaborados pelos professores ou instituição, existe o diferencial na Rio Branco. A técnica que é mobilizada para a radionovela parte do projeto da professora de geografia, que atua também a partir de um tema.

Nos dois casos (Brigadeiro e Paula), identificamos o não-importismo, sendo diferenciações, para o caso do Rio Branco, o projeto e o tema. Existem, porém, antes da

diferenciação entre os três, uma distinção entre os dois primeiros, pois, na Brigadeiro, a rádio entra por uma dimensão conversacional, enquanto no segundo a dimensão é tecnológica.

Se voltarmos a observar os três casos, veremos que a tecnologia não necessariamente é a força da circulação; onde ela está (Paula Soares), não há esforço na produção de significação nem circulação ampliada pela não-abrangência interacional entre os interlocutores, assim como onde ela não está representada (Brigadeiro) também não há interação. E, em técnica, por conta do papel do professor por meio do projeto e tema (Rio Branco), existe então uma condição diferenciada de todos os outros dois casos de não-importismo em relação ao rádio, havendo a produção das três modalidades de sentido observadas em nossa investigação: consciência crítica, conhecimento de mundo e comportamento quanto ao preconceito racial.

As condições sócio-demográficas também parecem gerar o diferencial quando da apropriação, pois, além do tema e do projeto, o fato de a maioria dos alunos, na turma, serem negros, pode estimular o professor, o tema, a agenda a se realizarem em uma circulação ampliada, a partir da dimensão sócio-antropológica, fundamental.

E no caso do Brigadeiro Fontenelle? As condições sócio-demográficas de uma escola de periferia e a precariedade no sistema de ensino não mobilizariam a professora e os alunos ao apelo dos representantes da rádio comunitária pela passeata por um melhor sistema de ensino? Além das condições sócio-demográficas, não era observado nenhum tema ou agenda, assim como não havia o professor em seu papel de iniciador ou estimulador de uma circulação ampliada. Neste lugar do sócio-antropológico, do papel, assim como no lugar da discursividade, enquanto tema e agenda, as articulações não efetivaram uma circulação ampliada. Como não passou da

dimensão da conversação, o dispositivo morreu ali. Há, portanto, um elemento especificamente comunicacional que define o fluxo.

Existe uma entrada tecnológica se pensamos na presença do suporte tecnológico (Paula Soares) ou da técnica (Rio Branco), contra uma única aparição do rádio com uma entrada conversacional (Brigadeiro). Além disso, a presença tecnológica, no Paula Soares, dos *mp3* reflete mais um pouco a observação do tipo de dispositivo rádio ligado à presença da tecnologia ou técnica. Essa relevância nas análises configura mais um indicador cultural e, assim, um dado sócio-demográfico do que um dispositivo configurado, haja vista que outras dimensões não puderam ser apreciadas pelas técnicas de pesquisa, como as discursividades ou interações provocadas por esta tecnologia. Ou seja, não se observaram alunos falando da música que ouviam ou as conversas no celular.

Chegamos à conclusão de que o que mobiliza o efeito rádio é muito decorrente da dimensão técnica e tecnológica. No entanto, a presença tecnológica não demonstra um diferencial na mediação do espaço. Não é a técnica do rádio que explica a apropriação, embora sem ela não seria possível produzir uma radionovela. O que explica, talvez muito mais intensamente, são os elementos sócio-demográficos, tema, etnia, agenda e projeto da instituição, todos eles regulados pelas conversações como lugar de agenciamento da mediação.

5.1.3. Mural

O mural tem mínimos indicadores de diferenciação, enquanto dispositivo em potencial configuração nas escolas. Em todas as observações do mural, nas instituições, a conclusão é a mesma: os alunos não o observam e ele não desperta a atenção nem interação com os alunos.

Os indicadores (sócio-antropológico, semio-linguístico, técnico e tecnológico) não seriam diferenciais entre as escolas ou entre os murais. Contudo, poderíamos pensar em indicadores diferenciais dos outros tipos de mídias. Enquanto o mural é aquele mais presente em suporte, ele é o mais ausente de interação e, por isso, em nenhum caso este tipo de mídia se configura como um dispositivo articulando as três dimensões que podem corresponder aos processos de interação, linguagem e tecnologia.

O mural não gera apropriações discursivas nas interações. Indicadores específicos tratados nos tipos de mídia como o papel do professor e do aluno, o tema, a agenda, podem revelar algumas análises sobre este tipo de mídia. Se o mural, por exemplo, tivesse como proposta incitar o papel do aluno enquanto construtor de uma crença; por exemplo, fabulação, criando no mural personagens, falas, histórias próprias, ou ainda, no papel do professor, que ele instigasse o aluno de alguma forma criativa à leitura do mural, fosse pelo tema de interesse do aluno e mais que isso, por uma agenda midiática ou em uma discursividade da mídia. Se, ilustramos, o mural fosse configurado como um jornal impresso, com coluna, espaço de entrevista, de informações e avisos, uma matéria principal, fotos, cartas dos alunos, seria mais interessante ao corpo discente a interação com este tipo de mídia.

5.1.4. Internet

Em quatro escolas, foi possível observar este tipo de mídia. No Paula Soares, com a sala de computadores e o caso do Orkut construído pelos alunos da escola. O terceiro caso é o da sala de informática do Rio Branco, que não foi utilizada pelos professores nem alunos no período da pesquisa e, por fim, na escola Gomes Carneiro, onde ocorreu o mesmo que na escola Rio Branco, o não uso das salas.

A internet, nos casos em que surge nas outras três escolas, é percebida em seu âmbito tecnológico, assim como em menor apropriação conversacional. A presença tecnológica é indistinta, pois as três escolas – Rio Branco, Gomes Carneiro e Paula Soares – têm computadores. No entanto, a distinção se dá porque na Paula Soares, além da presença tecnológica, há uma entrada interacional deste tipo de mídia, sendo as conversações dos alunos sobre os personagens dos jogos eletrônicos, o Orkut, os fotologs. No caso do Paula Soares, os alunos conversam sobre a internet.

Nas outras duas escolas, existe a tecnologia, mas não existe uma entrada conversacional nem mesmo uma interação com o suporte que configura uma circulação ampliada, como no caso do Orkut com os alunos do Paula. Não existe o projeto do professor nem o esforço da produção de conhecimento, nestes casos. Os alunos não podem acessar as salas sem a permissão ou autorização do professor, e este, por sua vez, não tem disposição na implantação de um projeto ou atividade que envolva este tipo de mídia com a turma observada. O não-importismo desses alunos está condicionado ao papel do professor, assim como à inexistência de um projeto para a turma estar em interação com o tipo de mídia. O conhecimento, assim, não tem uma produção significativa, na medida em que o aluno não tem o acesso. Não se mostra em desinteresse ou descaso, mesmo porque os alunos indicaram, nas entrevistas, serem muito atraídos pela internet. Isso revelaria que a instituição e o professor, em seus papéis, são fundamentais, para além da disponibilidade física da tecnologia no espaço.

Então, as diferenciações podem ser também percebidas pelas condições sócio-demográficas, na medida em que percebemos, no Paula Soares, conversações que não existem nas outras escolas, assim como, nesta escola, entre os alunos, observa-se uma presença, no seu

cotidiano, muito maior da internet, nas próprias casas. Mesmo nas conversas, podemos perceber que eles têm em casa seus computadores, assim como têm na escola os celulares com as câmeras que usam para fazer as fotos, que logo estarão no Orkut ou nos bate-papos da internet. Essas distinções sócio-demográficas estão em relação com uma entrada conversacional no espaço deste tipo de mídia, assim como o projeto.

Então, enquanto nas escolas Gomes Carneiro e Rio Branco há uma produção de não-importismo nas crenças no que se refere a esse tipo de mídia, no Paula Soares existe produção de crença de fábulas, de imaginação e criatividade permitida pela apropriação tecnológica nas suas casas. O sentido que os alunos criam é o relacionado ao comportamento: eles se socializam e se agrupam para esta conversa entre os colegas, afinando-se pelo assunto.

Os estudantes da escola Paula Soares produzem os produtos na internet (o perfil da escola), uma tecnologia que os diferencia de outras escolas. E essa distinção pode se dar em decorrência de a própria instituição estar integrada com as novas tecnologias. O perfil no Orkut é construído pelos alunos em casa, mas quem sabe porque é uma comunidade que demanda e produz novas tecnologias. Se o aluno não está inserido em casa em uma dimensão deste dispositivo, inclusive como o suporte, e a instituição não oferta também, pode não ser gerado nada. Mas, com a importância dos papéis, onde a escola tem o suporte, embora ainda que não esteja liberado para o aluno, este assume o papel de consumidor desta tecnologia em outro lugar, e produtor em casa; configurando-se o dispositivo que se atualiza na escola pelas interações, e mesmo no espaço virtual. Esta é a importância dos papéis. O aluno possui à disposição, mas para isso ele precisa da tecnologia, mesmo que em casa, como o diferencial de todas as outras escolas.

A esfera da produção de sentido no caso do Paula Soares, especificamente, quando analisados e relacionados, os dispositivos configurados do tipo de mídia internet mostram-se no âmbito do comportamento e da conduta. Há um elemento sociodemográfico, como de uma sociedade de mercado que aplica sempre uma apropriação de discurso na esfera do comportamento.

5.1.5. Impresso

O impresso é o segundo meio mais presente nas escolas. O seu suporte varia nos formatos, como revistas, quadrinhos, jornal etc. Na escola Brigadeiro Fontenelle, a professora traz para a sala de aula um projeto com os diversos formatos, produzindo charges, reproduzindo o jornal ou ainda a produção do Museu do Inconsciente, como já visto em detalhes nas descrições.

Na escola Gomes Carneiro, é o Jornal do Gomes que é observado articulando as várias dimensões do dispositivo e configurando-se no espaço, trazido em um projeto da instituição. Na escola Paula Soares, são os alunos que trazem as revistas, os quadrinhos e o livro extra-classe para a sala de aula. Entretanto, quando a escola dispõe os jornais diários na biblioteca, os alunos não os procuram ainda que lá eles estão. Por fim, no Almirante Bacelar, é a professora, mas sem uma concepção de projeto, e sim para dar acesso à notícia, que traz para a sala de aula o formato do jornal impresso. Entre as escolas, o Rio Branco foi o único que não mostrou a presença do impresso.

Considerando o acesso ao suporte, as condições sócio-demográficas não parecem estabelecer o diferencial entre as escolas. O jornal é quase impossível de se distinguir enquanto meio presente ou ausente, pois ele sempre é trazido enquanto tecnologia ou técnica.

Diferentemente da TV, que é “trazida” mais pela conversação. O diferencial, então, recai sobre a disposição que assume a professora da escola Almirante Bacelar em levar o impresso para a sala de aula justificando o acesso, por exemplo, ou da professora da Brigadeiro Fontenelle, argumentando sobre o lúdico e o conhecimento extensivo que a mídia pode trazer para a sala de aula, justificativa para sua mobilização.

A escola Paula Soares, em seu diferencial quanto ao aluno consumidor do *mp3* e produtor da página do *orkut*, também se mostra aqui como a única escola onde os alunos mostram a possibilidade de consumo de materiais do impresso, como o livro *Guinness Book* ou revistas diversas não trazidas pelo professor. O comportamento e o consumo assumido na conduta demonstram as diferenças que pode também trazer a sociedade de consumo entre os dominantes e dominados no acesso. E aí sim, assumimos um indicador sócio-demográfico como distinção para a configuração do dispositivo. Entretanto, as condições sócio-demográficas não são as únicas indicadoras possíveis, pois o limite social ao acesso é superado com a disposição que assume o papel do professor, como no caso da escola Brigadeiro Fontenelle, quando a professora leva revista, jornal e quadrinhos para as atividades.

O impresso é um tipo que expressa fortemente a construção da categoria de crença sugerida, que vem como sugestão do professor, na maioria dos casos (jornais em sala, jornal do Gomes, varal de notícias, produções de charges). Escapando da sugestão, o impresso vem como não-importismo (jornais na biblioteca) ou fabulação (revistas extraclasse). As professoras, quando se mobilizam para a atividade com o impresso, promovem no aluno a crença sugerida, que produz um conhecimento de mundo sobre alguém como Nise da Silveira, em matéria publicada pela Revista “IstoÉ”, ou sobre a leitura, educação etc. E quando não há este papel do

professor como um estímulo ou mesmo como uma atividade disciplinar, pode ser percebido o não-importismo pelo meio, como no caso dos jornais na biblioteca do Paula Soares. Os papéis têm a importância do acesso e da apropriação. Hipoteticamente, se um professor assumisse uma atividade ou a instituição um projeto para os jornais na biblioteca, os alunos seriam sugeridos e, com isso, entraria em processo a circulação tomando maiores dimensões.

Além do papel do professor, o projeto da própria instituição, como o Jornal do Gomes, produz um diferencial da escola entre as outras. A instituição se sobressai por implicar uma produção de sentido que poderia ser um “ideal”, consciência crítica, conhecimento de mundo e comportamento. Os alunos discutem as pautas e as notícias, importam-se em incluir a comunidade e vizinhança da escola, assumindo posturas de mobilização social pelo bairro (reforma da praça), assim como do sistema educacional e o governo - *lap tops* - e aprendem sobre leitura, projetos, oficinas etc. Além do papel assumido pelo próprio aluno e pela voluntária ao trazer os jornais, os recortes para a discussão, o projeto da instituição incorpora a proposta e participa dela.

O projeto se mostra um indicador, junto com o papel do professor, em ampliar a circulação midiática a partir do dispositivo que se configura, gerando as diversas modalidades da nossa investigação. Os dispositivos do tipo de mídia impresso configuram-se nos diversos formatos por meio da interação, com exceção dos jornais na biblioteca. Neste último caso, sem ampliação da circulação, e podemos também notar sem o projeto ou ação de um professor em seu papel de educador e a autoridade pedagógica na escola.

5.2. Crenças

A problemática de crença, sobre a construção dela, parece uma porta de trânsito de uma passagem do pedagógico escolar para uma problemática da vida social. Se o aluno assiste a filmes, em casa ou na escola, e repensa seus valores e o modo de ver o mundo, existe aí uma inscrição entre o dispositivo e a crença, na produção de significados que pode provocar mudanças, superficiais ou profundas.

O fato é que, ao discutir na escola sobre o abandono das famílias para viver na favela com traficantes, sobre o filme “Cazuza”, sobre o filme “Hotel Ruanda” ou sobre a reportagem de reciclagem, o aluno remexe em seus valores e percepções de mundo, e em meio às interações, ele repensa no tráfico (*viver entre a vida e a morte*), nas drogas (*viver sem pensar na morte, loucura demais*), no preconceito (*que é vivido por eles mesmos*), na reciclagem (*que pode inclusive ajudar a escola*) etc. São valores sociais em jogo, que se envolvem nas produções das crenças e, por consequência, na configuração do dispositivo, durante as interações e apropriações nas escolas.

5.2.1. Não-importismo

Em todas as mídias ocorrem casos de não-importismo. Em cada tipo, existe um caso – com exceção da televisão em que existem dois casos; mas também a televisão é um tipo de mídia que mostrou o maior número de fluxos circulantes.

Em todos os casos de não-importismo, a produção de sentido por parte do aluno é a da indiferença, pois ele não está se importando com objeto, interação ou discurso. Na medida em que as dimensões desses dispositivos não se relacionam, ou não são acionadas de forma

relacional, é possível que esteja se gerando uma significação de desinteresse pelo objeto, mas não gera um esforço em significação para o conhecimento crítico. Esses casos aparecem na Rádio Cidadania, TV Futura, jornais na biblioteca, eleições, rádio interna e salas de internet. O não-importismo passa por todos os meios de comunicação estudados em seus mais diversos dispositivos.

O não-importismo e, conseqüentemente, a indiferença enquanto relação com o conhecimento de realidade, não é sempre ação ou falta de ação do próprio aluno. Em casos como as eleições, a Rádio Comunitária e os jornais na biblioteca, os alunos conheciam os suportes e sua disponibilidade, mas não se importavam com eles por próprio *interesse*. No entanto, os demais casos de não-importismo como a TV Futura, a rádio interna e a sala de computador, eram condicionados pelo professor. Mesmo que o aluno conhecesse o suporte, como no caso das salas de computadores, a interação e a apropriação eram condicionadas à autoridade do representante da instituição, professor ou diretor, pois só com eles os alunos teriam acesso às salas. E, nos casos da TV Futura e da rádio interna, os alunos nem sequer conheciam-nas, quando questionados sobre a disposição do suporte na escola. Também nesses casos, caso conhecessem, estavam condicionados ao uso somente pelo professor ou pela coordenação pedagógica.

Com isso, à ausência de projetos ou indicador de papéis, agenda ou tema, mostram-se lacunas nesta categoria, percebendo que as condições sócio-demográficas ou de presença e ausência de suporte não serão justificativas para a não-circulação, na medida em que todos os suportes estão presentes nas escolas e independem do local da escola, da condição de classe do aluno.

O não-importismo é diferente do ponto de vista do Piaget. Essa ausência, para o autor do qual utilizamos o critério de crença e essa categoria, mostra um problema de conhecimento sobre um objeto. Mas, no ponto de vista da cultura, o sujeito não se importar, por exemplo, com a tecnologia, caracteriza um sujeito que não tem propensões, *habitus*, consumista sobre as tecnologias. Essa é a questão central de um trânsito da perspectiva pedagógica (capital cultural estrito senso) para a perspectiva da cultura lato senso. Mas essa é reflexão de chegada sem a proposição de se esgotar nesta pesquisa ainda que nos pareça um ponto muito interessante de reflexão.

5.2.2. Fabulação

Os casos de fabulação, na maior parte das vezes, não estão construídos sozinhos, mas sim acompanhados da crença sugerida ou da crença reflexiva. Na instituição Brigadeiro Fontenelle, com as revistas em sala de aula e as charges de jornal; na escola Paula Soares, com o Orkut, as revistas extraclasse e jogos da internet; no Instituto Rio Branco, com a radionovela, a criação e “encarnação” de personagens para dar realidade à história narrada; na escola Almirante Bacelar, com o capítulo da novela, apelidos, jingle da campanha, conversas sobre filmes como “Cazuza”; e, por fim, no Gomes Carneiro, por exemplo, com apelidos de personagens de novela e imaginação sobre a vida na favela.

A fabulação só não está presente no mural, mas está em todas as outras mídias. Se observarmos os casos em que ocorrem a criação e a imaginação, veremos que estão predominantemente em apropriações discursivas não pedagógicas, sendo os casos de exceção, a radionovela (Rio Branco), a discussão do capítulo da novela (Almirante Bacelar), ou das atividades de charges (Escola Brigadeiro Fontenelle). As atividades de imaginação e criatividade

outras, não pedagógicas, são as conversas sobre o filme (Rio Branco), notícias (Gomes Carneiro), novelas, Orkut, jogos de internet, leitura de revistas extraclasse (Paula Soares), jingle, apelidos (Almirante Bacelar), expressões e referências (Brigadeiro Fontenelle). No primeiro caso, da fabulação por meio de apropriações pedagógicas, o professor é quem inicia a interação, sendo que, nos casos em que os alunos propiciam o processo, a intenção é sempre de socialização ou divertimento.

Quando os alunos fazem essa fabulação, a criação e imaginação estão sempre voltadas para o cotidiano: os personagens das charges trazem as informações do dia-a-dia dos educandos, ou personagens através dos quais eles se valem para falar sobre sexualidade, retratando as histórias de vida deles mesmos. O sentido mais observado entre os casos de fabulação, não único, é o do comportamento. Assim como esta modalidade de sentido é mais observada entre os alunos, enquanto sujeitos principais do processo, também a fabulação pode ser observada como mais apropriada pelos estudantes, como é possível perceber se retomarmos a idéia de que os enunciados são não pedagógicos, ou seja, predominantemente no papel do adolescente.

Quanto à produção de sentido no comportamento dos alunos, eles, em meio às referências das personagens, em linguagem ou expressões, ou na criação de personagens em jogos da internet, como acontece nas escolas Paula Soares e Brigadeiro Fontenelle, por exemplo, buscam uma socialização na brincadeira, quando se apelidam ou contam piadas que escutam das personagens ou nos programas, como no caso do programa de campanha política, com um jingle para o time de futebol. Eles trocam idéias e conversas sobre os assuntos do Orkut, das revistinhas que estão levando para a sala de aula. É possível até observar um comportamento de agrupamentos por conta do tipo de mídia ou tema, como já explicado anteriormente.

O suporte dos casos de fabulação vem de lugares diferentes do espaço da escola, sendo único o caso das charges trazidas pela professora da escola Brigadeiro Fontenelle. Todas as instituições mostram casos relacionados à fabulação, sendo que, como apropriação do professor, somente na Almirante Bacelar e na Brigadeiro Fontenelle. Não por condições (projeto) das instituições, mas disposições das professoras.

Quando os alunos são convidados pelos professores a essa fabulação na atividade, eles, além de fabularem, tomam conhecimento de mundo conforme a atividade e, inclusive, desenvolvem consciência crítica. No caso das charges, os alunos conhecem sobre os quadrinhos, levados pela professora de português da escola Brigadeiro, que são distribuídos pelas livrarias e editoras, assim como conhecem sobre sexualidade conversando com a professora de religião do Bacelar. A consciência crítica também se agrega a essa categoria da fabulação quando apropriada pelo professor, pois os debates geram consciência sobre virgindade, sexualidade, cotidiano e convivência familiar, na medida em que os alunos estão produzindo sobre isso. Em ambos os casos, além de fabular, eles estão também exercendo uma reflexão sobre a tarefa e uma consciência da situação cotidiana, ou melhor, do assunto intrínseco na vida deles: virgindade e cotidiano em família e comunidade.

Em casos como as discussões sobre sexualidade, os alunos, além de conversar refletindo sobre o assunto, também podem levar para a conduta do dia-a-dia as reflexões do debate. Em se tratando de um assunto que envolve comportamento - ser virgem ou não ser; manter relações íntimas, usar camisinha etc. -, ele vai envolver, além do conhecimento de mundo, a crítica e o comportamento.

O mesmo como acontece com as conversas entre os alunos sobre as notícias de favela ou sobre o filme “Cazuza”. Eles contam histórias, imaginam-se no papel da personagem, do poeta ou da moça que foge para a favela. Eles, ao interagir, estão também refletindo e com isso criando uma crítica a respeito do assunto, interpretando-o, interpelando-o e, ao mesmo tempo, trocando interpretações e interpelações. O assunto tratado refere-se ao comportamento também de estar em família ou sair de casa, de viver riscos e usar drogas. Por isso, a fabulação, nestes casos, também envolve as três modalidades de sentido.

A fabulação, da mesma forma, surge na modalidade de consciência crítica. Quando o aluno é convidado a discutir na sala de aula sobre o capítulo da novela, ele também se coloca na pele da personagem em um caso de imaginação. Nos casos de charges e jornalzinho da turma, em que a atividade vai despertar valores de consciência crítica sobre a vida em comunidade, a vida na escola ou a vida doméstica, a fabulação ocupa a reflexão do aluno absorvido pelo imaginário do adolescente, que inventa histórias, uma atividade lúdica que permite a criatividade em excesso.

5.2.3. Crença sugerida

As crenças sugeridas surgem em casos de dispositivos, como conversas sobre novelas, “Malhação”, como nas escolas Paula Soares, Brigadeiro Fontenelle, Almirante Bacelar; ou como notícias e campanha de reciclagem, no Vasco da Gama; em filmes nas salas ou a radionovela no Rio Branco; ou como charges e jornais na sala no Brigadeiro; como o varal de notícias no Paula; como o noticiário de ciências e a discussão do capítulo da novela no Bacelar; e, por fim, como o Jornal do Gomes, no Gomes Carneiro.

Estão tais escolas envolvidas em sugerir ao aluno uma produção de conhecimento de mundo, ou consciência crítica ou comportamento pela sugestão. No entanto, não são todas as formas de mídias agregadas a crenças sugeridas nas escolas pelos professores ou instituição. Ficam de fora o mural e a internet. Contraditoriamente, o primeiro está presente em todas as escolas, mas sem uma crença de sugestão assumida pelo professor ou pela instituição para a interação entre os alunos e o meio. A internet não podia ser observada em todas as escolas, por não possuírem o suporte tecnológico, explicando-se com isso a menor possibilidade de então todas as escolas sugerirem a partir deste tipo de mídia. No entanto, as três escolas que a possuem (Rio Branco, Paula Soares e Gomes Carneiro) não sugerem.

Pois bem, todas as escolas possuem murais e três delas computadores, mas nem por isso sugerem o uso ou atividades a seus alunos. Não podemos, então, justificar uma ausência como decorrente da dimensão tecnologia ou técnica. Resta-nos pensar nas lacunas de apropriações discursivas ou indicadores sócio-antropológicos. Neste último caso, já incorremos nas condições sócio-demográficas quando explicamos o fato de o Vasco da Gama ou o Almirante Bacelar não sugerirem as mídias, pois esses educandários não possuem os computadores e tampouco seu corpo discente. Portanto, trata-se de outras questões. Inferimos que se trata da falta de projetos da instituição e o papel do professor junto à apropriação discursiva. E, como foi escutado durante as entrevistas, os próprios professores desconhecem sobre a internet e, quanto aos murais, desatualizam um discurso midiático para a publicização, não utilizando assim as possíveis estratégias de imagem ou disposição gráfica das mídias assim como as interações, já faladas no tópico mural.

Quanto ao meio, ele também pode ser um gerador de crença, quando da interação com o aluno mesmo fora do espaço da escola. O tipo de mídia que tem essa força, identificamos principalmente na televisão, fonte de informação, dúvida e piada para os alunos, atualizando-se discursivamente em sala de aula. Isso foi observado, por exemplo, nas escolas Gomes Carneiro (apelidos e expressões sugerem nomações usadas entre os alunos; conversas sobre Globo “Repórter” sugerem discussão sobre favela, tráfico); na escola Almirante Bacelar (filme “Cazuza” e a discussão da Aids); no Vasco da Gama (CPI e queda do avião, respectivamente, sugerem piada sobre o Lula e a dúvida sobre água apagar fogo); no Rio Branco (notícia dos dólares sugere o uso e a reflexão sobre a resignificação do termo); Brigadeiro Fontenelle (“Malhação” sugere o comportamento); e na escola Paula Soares (“Cobras & Lagartos” sugere expressões para socializar e rir).

A crença é sugerida pela TV em todas as escolas, em diversos gêneros: humorístico, noticiário, filmes ou teledramaturgia, como as novelas. Encontramos, porém, o diferencial entre os papéis dos sujeitos das escolas: o aluno é quem, na maior parte das vezes, se deixa sugerir pelo meio. Ainda assim, podemos encontrar casos em que os professores são sugestionados a esta interação, como o Noticiário de Ciências, o capítulo da novela sobre virgindade, a campanha da reciclagem. Os enunciados do papel do professor tomam sempre o pedagógico como essência, enquanto o do aluno permanece no lúdico. Assim, achamos uma distinção. E mais uma vez, a televisão se mostra, de início, indistinta. Ela está tão presente no suporte e nas conversações que as lógicas da circulação deste tipo de mídia são um pouco mais imprecisas, de imediato.

A modalidade que mais está presente na crença sugerida é a de conhecimento de mundo: aprendizados sobre capoeira (“Malhação”), lixo reciclado (campanha de reciclagem), Bolsa-

Escola, favela (noticiário), preconceito na África (filme), novidades em ciência e tecnologia (noticiário de ciências), notícias da cidade (Diário Gaúcho), sexualidade (capítulo da novela), Nise da Silveira (Museu do Inconsciente), Çairé (produção dos cadernos de jornal), leitura, sistema educacional (Jornal do Gomes), retrospectiva de notícias (varal de notícias).

Em todas as crenças sugeridas que estão na modalidade de conhecimento de mundo, o suporte vem de fora ou de dentro da escola, sendo que a maioria está trazida pelo professor e dentro da escola. As articulações das crenças no dispositivo principiam da interação, quando, com o suporte em casa, na escola com o próprio professor. Os temas são diversificados, ligados ou não ao cotidiano do aluno; são conhecimentos diversos que têm ligação ou não com o currículo da escola.

A interação acontece entre professor e aluno, aluno e aluno e, em todos os casos, existe apropriação do professor, com exceção da conversa entre os adolescentes sobre bolsa-escola e favela. No entanto, o docente também não estava presente nem foi convidado a interagir. Reforça-se assim a participação do docente nas interações que, apropriadas por ambos interlocutores da escola, geram crenças e modalidades de sentido, que constroem a realidade do aluno e conhecimento.

O conhecimento de mundo nem sempre vem sozinho. Ele traz em seu bojo a possibilidade de consciência crítica, como acontece nos casos da campanha de reciclagem, noticiário da bolsa-escola, favela, filmes sobre preconceito, noticiário de ciências, capítulo da novela, produção do Museu do Inconsciente, produção de jornal em sala, Jornal do Gomes, varal de notícias.

A crença sugerida também gera um sentido de conduta ou comportamento. O modo dos alunos se socializarem e comportarem-se com os colegas, ou na comunidade, sofre transformações na medida em que há uma crença concernida no dispositivo, como nas conversas em que criam personagens dos jogos eletrônicos, movimentando os alunos a uma formação de grupos que se afinem por aquele tipo de mídia, os grupinhos do RPG on line, as meninas do Orkut, o grupo das revistinhas, das novelas etc. O modo de se vestir ou de se comportar pode partir de um dispositivo da crença sugerida, como as referências das personagens de novelas, em linguagem ou expressões.

Quando o tema é relevante ao cotidiano do aluno, como o lixo, o preconceito, a comunidade e escola ou a sexualidade, a crença sugerida comunga com as reflexivas e gera um sentido nas três modalidades – no comportamento, na consciência crítica e no conhecimento de mundo.

Ainda na crença sugerida, gerando todas as modalidades, o suporte não está sempre dentro da escola. Em todos os casos, ele é trazido pelo professor, mas, por exemplo, no capítulo da novela, ele não é trazido materialmente, e sim em representatividade pela professora, que relembra a cena em detalhes.

A sugestão parte do professor ou, no caso do Jornal do Gomes, da comunidade, os professores e monitores da oficina interagem e apropriam-se do conteúdo da mídia, de seu discurso ou enunciado, sendo sempre apropriados também pelos alunos, que participam das tarefas e das apropriações de forma muito ativa e reflexiva.

5.2.4. Crenças reflexivas

As crenças reflexivas surgem na escola Paula Soares, como o varal de notícias; no Gomes Carneiro, como o Jornal do Gomes; no Brigadeiro Fontenelle, como a produção de charges, o noticiário de ciências e a discussão do capítulo da novela (Gisele); na escola Almirante Bacelar, como notícias sobre a morte de anorexia da modelo Ana Carolina, o filme “Cazuza”; no Vasco da Gama, como a campanha de reciclagem, assim como as notícias sobre o avião e a CPI; no Rio Branco, como a ressignificação do termo dólar, a radionovela e a discussão dos filmes sobre preconceito.

Todas as escolas apresentam o processo que categorizamos como crença reflexiva. Assim, a manifestação do reflexivo é indistinta por questões de classe, condições sócio-demográficas, capitais culturais ou etnia. O que parece de diferencial são os tipos de mídias, sendo concentrados na televisão. O que produz essa distinção do conhecimento reflexivo, em princípio, pode ser o tipo de mídia. A televisão sendo a mídia mais envolvida reforça a fuga de determinar condições de classe, pois está em todas as escolas, assim como em todas as casas do aluno. Estando nos dois lugares, a ausência do suporte tecnológico não existe, pois o aluno sempre terá o acesso. A lacuna também não é da tecnologia. As apropriações são diversas: enunciados pedagógicos, lúdico, de piada, de socialização. E mesmo os sujeitos: são professores, alunos que iniciam e/ou participam do processo. A reflexão surge de projetos das escolas como da interação com o suporte em casa, e em diversos gêneros, mas principalmente o jornalístico.

Será esse o nosso diferencial para a reflexão? Existem os casos que fogem do jornalístico, como os filmes e as charges. No entanto, estes que fogem têm o professor à frente, mantendo o enunciado pedagógico, com exceção do caso do filme “Cazuza” e da notícia sobre o

avião. Enfim, os indicadores também se esgotam e as diversidades da crença reflexiva tornam-se de difícil captura; a não ser o observado que entre as crenças, existe uma forte ligação da crença reflexiva com a televisão. Por meio das produções de sentido vamos buscar capturar as diferenciações desta crença.

Mesmo quanto ao agrupamento que definimos de conhecimento, as crenças reflexivas não parecem ser muito distintas. Elas envolvem todas as três modalidades da nossa pesquisa. Mesmo porque as modalidades não aparecem, necessariamente, separadas. Por exemplo, a tomada de uma consciência crítica a respeito do preconceito racial promove uma nova tomada de conduta. Assim como um conhecimento de mundo sobre o lixo reciclável pode dar consequência a uma consciência crítica sobre a coleta do lixo no bairro.

Entre as crenças reflexivas, a distinção de que entre todas as modalidades geradas, foi observada, principalmente, a consciência crítica que surge mais nos casos de crenças reflexivas. Assim, podemos perceber especificidades dos agrupamentos por modalidade.

Um único caso em que uma crença reflexiva não gerou consciência crítica ou transformações na conduta do aluno foi quando o estudante trouxe a notícias sobre a queda do avião em chamas na água. A dúvida gerou a interação com o colega e com a professora, diante da negativa desta, já que, segundo ela, o tema não seria próprio para a aula de Português e o aluno deveria permanecer em silêncio. O garoto se vira para o colega e permanece a interação sobre o tema. Com a não apropriação da professora, assim como a não interação dela, ocorre uma falta de esforço na significação. No entanto, o interesse do aluno pela crença sugerida, o faz refletir com o

colega, ainda que não tire conclusões, consciência crítica ou conduta do assunto, mas somente o conhecimento de mundo trocado.

Se a professora interagisse com o processo de articulação da crença sugerida pelo suporte, na apropriação do aluno pela imagem e interação sobre a reflexão da água não apagar o fogo, o aluno poderia dali ter uma consciência do acontecimento. A interação com o suporte vindo de outro lugar, e ela não se apropriando discursivamente do objeto em jogo, mantém a dúvida do discente. Para se transportar do conhecimento de mundo à consciência crítica não basta a reflexão, mas também a apropriação e interação em um tema de interesse dos interlocutores.

Na abrangência das três modalidades, consciência crítica, conhecimento de mundo e conduta, os dispositivos em relação com a crença reflexiva, em sua maioria, vêm acompanhados da crença sugerida, ou pela televisão (no caso das notícias) ou pelo professor (no caso das tarefas). A interação com o professor ou com um tipo de mídia é ponto de partida para a crença sugerida que, em sua apropriação discursiva, torna-se reflexiva, na medida em que professor e aluno, aluno e aluno interagem sobre a notícia ou sobre a tarefa. O aluno reflete junto com o professor (produção de charges, filme “Hotel Rwanda”, noticiário de ciências, CPI) ou com o colega (favela, Bolsa-Escola, filme “Cazuza”, modelo Ana Carolina) ou ainda diante do suporte ao mesmo tempo que interage com um estudante ou educador (varal de notícias, noticiário de ciências, produção de charges). Nos casos das crenças reflexivas, não há um padrão do lugar do suporte. Ele vem de fora da escola ou no próprio espaço, trazido pelo professor enquanto materialidades e pelo aluno enquanto representação dos programas assistidos na televisão.

As construções de sentido que categorizamos como reflexivas requerem uma passagem pela interação, após uma sugestão do professor ou da mídia, dentro ou fora do espaço da escola. Nos casos em que a sugestão, que tem concernido um sentido de conhecimento de mundo compatível com a perspectiva da agenda, é apropriada pelo professor (varal de notícias, produção de charges, noticiário de ciências, CPI), o sentido de consciência crítica surge na maior parte dos casos etiquetados de dispositivo. Acontece, em menor proporção, o caso em que é somente apropriada pelo aluno (Bolsa-Escola). Os temas tomados pelos alunos, de sugestão transformados em consciência crítica, passam a assuntos não incluídos no currículo da escola, vindos da experiência midiática, pois são notícias e filmes. No caso dos professores, os temas percorrem o currículo escolar e as atualidades do mundo e da comunidade pelos tipos de mídia.

Em todas as seis escolas existe a crença reflexiva. A escola em exceção foi o Rio Branco, que se diferencia porque lá existe uma crença sugerida e reflexiva que modaliza em conhecimento de mundo, consciência crítica e conduta. O diferencial está no tema, assim como ocorre com a discussão do capítulo da novela, sobre sexualidade. No primeiro caso, o tema era preconceito e no segundo, a virgindade. Os temas fazem parte da realidade dos alunos, do cotidiano. Então, além da sugestão e da reflexão, há uma alteração na conduta. As meninas repensam sobre a virgindade e sua sexualidade assim como os alunos negros do Rio Branco sobre o comportamento daqueles que não são negros.

Também geram modalidades de comportamentos as notícias da morte da modelo Ana Carolina, o filme “Cazuza”, e a notícia sobre a vida na favela. Os alunos são sugeridos pela televisão e refletem entre eles sobre os assuntos. Os sentidos se transformam do que eles entendem sobre a magreza (anorexia), a vida aventureira (Aids) e a vida de princesa que

prometem os traficantes (tráfico e morte). No comportamento, há uma alteração à medida que os alunos repensam nesses temas que refletem no comportamento do cotidiano, a alimentação, as responsabilidades da vida e o meio em que vivem.

Assim como as responsabilidades com a comunidade e com a escola, a partir das quais os alunos do Jornal do Gomes passam a refletir sobre as pautas do jornal, perguntando nas ruas do bairro e buscando com ações, por meio do jornal, melhorar a região da escola, seja por mobilização ou por informação. A sugestão vem da própria comunidade, pois é uma voluntária vizinha da escola que trabalha o jornal com os alunos. E o sentido de conhecimento de mundo, da comunidade e da escola, de consciência crítica pela melhoria e conservação pelo ambiente comunitário e educacional que os cerca, assim como um comportamento cidadão, fazem parte da crença reflexiva nas três modalidades, neste caso de dispositivo da mídia.

Um novo sentido de comportamento, de conhecimento de mundo, é também adquirido com o termo dólares. Os alunos refletem sobre os noticiários da CPI e do mensalão. Eles passam a se comportar diante do colega com um novo significado para o termo, que foi refletido a partir do sugerido pela mídia. A campanha de reciclagem é outra etiqueta de dispositivo da crença reflexiva, na qual identificamos consciência crítica, conduta e conhecimento de mundo. Os alunos conhecem sobre lixo reciclável e reciclado, adquirem com o vídeo informações sugeridas pelo “Globo Repórter” e pelo professor, debatem e interagem, refletindo sobre o assunto. Ao final, iniciam a campanha de coleta que muda a rotina da escola, das suas próprias casas e da comunidade, saem pedindo lixo reciclável para vender e comprar a cerca da escola.

No caso da crença reflexiva construindo as três modalidades, a interação com o suporte também vem de fora da escola, assim como se encontram no espaço da instituição quando apropriados pelo professor. A interação é parte inicial de todos os casos de dispositivos. A interação com o suporte ou com o professor gera a apropriação do suporte ou da discursividade midiática, que entra em debate e gera as reflexões. E pelo tema, o comportamento dos alunos também é alterado ou transformado.

5.3. Dispositivos, reprodução e distinção

O professor, enquanto autoridade pedagógica, permite a configuração do dispositivo quando ele é o sujeito que toma a iniciativa da apropriação, pois em um único caso houve recusa do aluno, e vale lembrar que não foi em uma apropriação pedagógica. Não significa afirmar, de forma inegável ou sem brechas, que haja uma autoridade de imposição e violência simbólica, como proposição feita por Bourdieu. Não significa que não tenha se perdido um papel do professor e da autoridade pedagógica e, agora, pode até mesmo haver a anarquia sem as lideranças da instituição. Não é isso, mas sim afirmar que é possível repensar novos elementos nos papéis desempenhados contemporaneamente, pois quando o aluno é o sujeito que inicia a interação e configuração do dispositivo, pode haver recusa do professor, e “brecar” a funcionalidade do dispositivo; assim como pode haver negociação e gerar crenças que construirão conhecimento e realidade. Esses novos elementos nos remetem ao texto do professor Braga sobre midiatização, quando ele levanta a incompletude dos papéis sociais.

Pensar a elasticidade dos papéis e novos elementos, como a negociação, permite-nos “ver” uma transformação na sociedade, a demanda tecnológica assim como novas interações entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-máquina. Há, para além da reprodução, a produção e a

recriação de crenças que constroem conhecimento e realidade por parte do aluno, alterando, assim, a reprodução simbólica de que fala Bourdieu.

Entretanto, é possível buscar analogias que nos levariam à proposição feita por Bourdieu, em seu livro “La distinción”, de uma diferenciação. Não é o caso, entretanto, de uma diferença entre alunos por capital, mas de condições das escolas e o acesso como também das disposições dos professores.

As condições escolares expressam diferença dos suportes materiais tecnológicos na escola. As escolas Vasco da Gama e Almirante Bacelar não possuem internet nem sala de computadores para seus alunos. Isso não surpreende, então, que as conversações de temas da internet não estejam presentes nessas escolas. Assim como no caso da escola Paula Soares, que possui a sala com computadores e alunos que têm acesso à internet em casa, condizente com a larga tematização da internet no espaço, inclusive com a criação do perfil da escola no Orkut. As diferentes condições das escolas e localizações geográficas – relacionadas à condição do aluno e acesso - demarcam a distinção entre alunos nas suas conversações.

Pois bem, a diferenciação tecnológica é mais difícil de realizar porque todas as escolas possuem o suporte tecnológico, ainda que, em poucos casos, apareça o suporte no próprio espaço. O que mobiliza o efeito rádio é muito a dimensão técnica e tecnológica, com uma rádio interna, os aparelhos de rádio, a técnica da radionovela, e com a exceção conversacional do grupo representando a rádio comunitária. Só que, na televisão, já não se trata da dimensão tecnológica. A entrada é mais intensa pela conversação. Quando se trata da televisão, há uma ausência quase

regular do suporte na escola. É uma construção de crença fora da escola, que só na interação no discurso é atualizada no espaço.

O colégio Rio Branco tem uma distinção interessante: a ausência da materialidade do impresso. Os alunos gostam do Diário Gaúcho, falam sobre ele nas entrevistas. No entanto, não há formatos de impresso, revistas, quadrinhos ou jornais que se configurem como suporte no espaço da escola. E também, segundo os alunos, eles não costumam conversar sobre o jornal. Diferente das outras, que existe a circulação de algum formato e mesmo a materialização de produtos como o Jornal do Gomes. A ausência chama a atenção, pois poderia ser uma problemática na circulação. Mas, em que dimensão do dispositivo? O que podemos pensar é na própria dimensão técnica e tecnológica, não em sua materialização ou suporte, mas ao acesso. O suporte não é acessível aos alunos na escola. Não há um professor trazendo o jornal para sua leitura em sala, como no Bacelar; também não existe uma voluntária construindo o jornal da escola, ou um professor trazendo charges ou quadrinhos para atividades pedagógicas em sala de aula. À medida que percebemos a distinção, fazemos a analogia, e sem concentrar no capital, mas sim nas disposições dos professores e nas condições estruturais da escola, inclusive de acesso, buscando responder à problemática da circulação do impresso no Rio Branco.

A distinção mais clara é entre os dispositivos, o mural em relação aos demais. O mural configura um dispositivo sem força simbólica por não articular uma dinâmica de relações entre as dimensões comunicacionais necessárias. No entanto, estando em um espaço público e buscando uma publicização das informações escolares dos alunos, o mural é um potencial dispositivo, mas os alunos não se importam com ele. Um não-importismo não condicionado pelo professor, pois o mural está exposto e livre para o acesso do aluno. O tema do mural é de interesse do aluno, ou

seja, as informações da escola e próprias da vida do aluno no espaço escolar. A circulação então precisa ser comparada aos demais dispositivos, e não entre as escolas, pois em todas as escolas ele não é apropriado pelos alunos. O mural só traz informação, sem subjetividades, ainda que tematize assuntos do seu interesse, mas não envolve seus valores e afetividades. Os demais possuem o tema do interesse, afetividades e valores quando configurados, ou do cotidiano, ou da socialização nas conversas etc.

5.4. Papéis nos dispositivos (Protagonismo)

A apropriação do professor, como sujeito que inicia a configuração do dispositivo ou como sujeito que junto ao aluno se apropria dos processos, parte das crenças que vão construir consciência crítica. Como nos casos das campanhas de reciclagem, noticiário de ciências, discussão da novela, Jornal do Gomes, charges (o professor protagonizando), ou demais casos, o aluno protagonista, como falar da CPI do governo ou trazer assuntos para a pauta do Jornal do Gomes. Desde então, percebe-se o papel fundamental do professor apropriando-se do dispositivo para sua configuração. Inclusive, nos casos de apropriações pedagógicas dos professores, os alunos não se recusam a também a interagir com o processo de apropriação. O contrário não é verdadeiro. O professor, em sua autoridade pedagógica, permite-se recusar uma proposição de aluno. Mas, também, negociar e não mais só impor. No caso da intervenção do aluno com uma piada sobre a CPI, a professora conversa e explica sobre o tema. No entanto, volta imediatamente ao tópico da disciplina. O Jornal do Gomes, que os alunos produzem junto com a voluntária, como outro exemplo, só se materializa e circula no espaço escolar quando *aprovado* pela Direção e patrocinadores do jornal.

Os alunos, quando se apropriam, constroem conhecimento de mundo e comportamento, como nos casos das expressões incorporadas ao vocabulário, os modelos de roupas e cortes de cabelos, e as ressignificações sobre anorexia, Aids e dólar. As crenças mais presentes nas relações protagonizadas pelo professor são a reflexiva e a sugerida, enquanto pelo aluno são a sugerida e a fabulação. Assim, o professor sugere os filmes e reflete sobre o conteúdo; o aluno é sugerido à produção de charges e imagina as personagens. Os alunos protagonizam as configurações dos dispositivos em enunciados não pedagógicos, enquanto os professores buscam sempre o pedagógico, em quase todos os casos. O perfil da escola no Orkut tem um intuito de socialização entre os alunos e diversão, na medida em que contam piadas, conversam e falam dos outros colegas. O professor, quando se apropria da técnica ou tecnologia, concretiza o suporte no espaço escolar, enquanto o aluno transporta o suporte (representação) de outro lugar social, atravessando o espaço da escola. O professor utiliza o vídeo da escola para exibição do “Globo Repórter” sobre a reciclagem e o aluno fala do “Globo Repórter” sobre o tráfico e a vida na favela da semana anterior.

As atividades que parecem estimular as competências do “fazer” comunicação estão sempre sendo elaboradas e trazidas pelos professores, como a radionovela, as charges, o jornal, ou voluntários da escola, como o caso da jornalista voluntária, que produz o Jornal do Gomes.

Ao identificar os diversos momentos em que há apropriação pelo aluno de um dispositivo da mídia, mas não há pelo professor; ele entra, mas de repente desaparece. Fica no ar com um fim de uma conversa, que, aparentemente, terminou ali. O dispositivo foi configurado nas interações e apropriações dos alunos, porém, em um processo de recusa, ele pode desaparecer do espaço, como as não apropriações, por parte dos professores, das referências trazidas pelos

alunos de noticiários ou programas de humor, como as notícias de esporte, a “Família Dinossauro”, ou a Rádio Cidadania.

Além da recusa, há a negociação. Quando negociado com algum representante da instituição, como o professor ou a direção, ele pode ser apropriado e ainda se materializar no espaço da escola gerando um novo produto, como o caso do Jornal do Gomes, que passa pela aprovação da direção escolar, assim como inclusive de forças extra-escolares, pelos patrocinadores.

As negociações são feitas quando o dispositivo já circula. Houve a apropriação em algum momento, que pode ser interrompida, ou manter a circulação da interação, apropriação e materialização no espaço. No entanto, precisa da *liberação* da instituição, como uma aprovação, no caso do Jornal do Gomes. Ou ainda, quando a professora até interage com os alunos sobre as conversas diversas na sala, mas não materializa em novos produtos, atendendo à apropriação do tema e interação com eles.

Se o professor recusa, o aluno precisa submeter-se à sua autoridade pedagógica de professor, concedida pela escola, tal como apresentada por Bourdieu em “A Reprodução”. No entanto, não significa dizer que essa submissão se mantenha na reprodução só do que o professor apresenta ou busca produzir e reproduzir, pois os alunos também são atores protagonistas em algumas relações estabelecidas com os dispositivos, como o caso em que eles trazem o assunto para a sala de aula e o professor interage, ou ainda quando eles constroem o perfil do colégio na internet.

Então, é preciso a interação para haver o estabelecimento de uma relação de força da autoridade pedagógica do professor sobre os seus alunos. Uma interação que nos tempos atuais tem sofrido alterações em sua organização.

5.5. Temas nos dispositivos

Se formos comparar os dispositivos, no que diz respeito ao tema, podemos estabelecer que o tema do qual trata o dispositivo pode oferecer a recusa do professor à interação, comprometendo a circulação no espaço pedagógico. Essa recusa pode se dar pelo tema trazido na interação, pois a professora recusa a interação com o aluno se ele pergunta sobre o avião pegando fogo na água, argumentando que o tema não se trata da disciplina de Português. O mesmo como aconteceu com a professora de química, quando os alunos conversavam sobre o esporte ou indagaram sobre a “Família Dinossauro”. O tema não seria tratado ali pela natureza e a professora recusa a interação.

No entanto, há temas recusados que tratavam do ensino escolar. Como a passeata contra o sucateamento das instituições públicas de ensino, que não foi tema de interação para a professora de química. Outras recusas, como a falta do uso da TV Futura pelos professores, no Gomes Carneiro, ou de salas de computadores, no Rio Branco, ou dos jornais nas bibliotecas, no Paula Soares. Em todos os casos existe o não-importismo, mas qual seria a ligação com o tema?

Os temas aparecem nas relações de interações, apropriações e mesmo ação. O tema influi na configuração, pois além de haver o interesse, quando se trata de técnicas (ação) e tecnologia (suporte), deve também existir a habilidade ou disposição do professor. Há a escola que não utiliza a sala de computadores porque os professores não sabem lidar com a tecnologia. E

os casos em que o tema pode ser interessante para a escola, mas não existe a disposição do professor à sua apropriação, como a TV Futura, a passeata e os jornais.

Quanto aos alunos, na configuração do dispositivo em suas interações e apropriações, a forte presença do tema do cotidiano e da experiência vivida ou imaginada consolida a interação, a conversa, e a apropriação, na linguagem deles. Na escola Paula Soares, principalmente, as intensas conversas sobre RPG virtual, jogos eletrônicos, jogos virtuais, com conversas e dialetos próprios de internautas, são os temas dos dispositivos configurados. E como já visto nas descrições, esta escola é onde estão concentrados os alunos com maior acesso à internet. Mais do que ter relação com a experiência de vida dos alunos, a internet permite o aluno viver como o cotidiano dele, ou como ele deseja a experiência vivenciada. A internet permite criar personagens virtuais que “são e agem como eu bem o monto, o controle sobre um personagem, e fazer dele e da vida dele como eu quero”, deslumbra o aluno, que a cada dia traz para a sala um assunto de um novo poder (no RPG), uma nova casa (no jogo “The Sims”) que são possíveis de se conseguir. Além disso, nas produções das charges é possível reconhecer o cotidiano familiar, e no Jornal do Gomes também é refletida a vida do aluno e da própria comunidade do bairro da escola, que é também o bairro do aluno. Quando o aluno, por exemplo, não reconhece o cotidiano, ou acredita não se tratar da sua realidade, o tema não configura a interação, como no caso das eleições, que para ele, não o atinge.

Temas do cotidiano e que envolvem os valores, subjetividades e afetividade dos alunos podem contrastar entre os dispositivos, como o caso dos dispositivos que envolvem uma coletividade envolvida e interessada, sendo o sujeito iniciador do processo o professor ou o aluno. Esses casos são o Orkut, a radionovela, a campanha de reciclagem e o Jornal do Gomes.

Todos tratam de temas próximos da comunidade, da turma ou da escola. Além do tema cotidiano, há o interesse da experiência, pois a maioria no Rio Branco é negra, a maioria no Paula Soares tem acesso à internet, todos os estudantes do Jornal do Gomes são moradores da comunidade e da escola, que têm os assuntos discutidos no jornal, e todos os alunos da campanha de reciclagem são do bairro e da escola que vai ter a cerca trocada.

CONCLUSÃO

A investigação analítico-relacional integra e permite leituras e compreensões a partir das perspectivas teóricas do campo midiático, trazendo contribuições ao contexto do estudo da interface comunicação e educação, e da midiatização. Percebemos a força das condições sócio-antropológicas no processo da midiatização quando articuladas à questão da realização da linguagem, do tema e da agenda, assim como as forças dos capitais. A tecnologia enquanto distinção importa para algumas apropriações discursivas. Entretanto, por si só ela não realiza as processualidades midiáticas circulantes entre os campos, ou poderíamos dizer, não realiza uma circulação ampliada e com força na construção do conhecimento e da realidade (no caso, do aluno em interação com os colegas e com os professores), fato este que tem importância para o campo da comunicação porque busca compreender as afetações sobre a sociedade dos processos midiáticos.

A análise não pode, então, se concentrar nesse ou naquele pólo – tem que se pensar relacionalmente. Com essa conclusão, não se pode absorver a idéia de uma interface que trate somente da mediação tecnológica, nem mesmo que trate somente da construção de conhecimento por meio dos discursos das mídias em meio a leituras críticas, ou estudo dos “meios”, como tem se concentrado os esforços de algumas escolas da educação e comunicação, conforme vimos no capítulo onde contextualizamos nossa investigação. Deve se buscar uma análise das relações entre tecnologia, linguagem e interações. A mesma crítica vale para os estudos que restringem a

análise às condições sociodemográficas, entre outras mediações. Finalmente, é percebido o limite da busca da compreensão a partir da linguagem, ou seja, também aqui é necessário ser relacional, e não separadamente observada.

As relações de conhecimento importam em suas relações interacionais, lingüísticas e tecnológicas. As categorias geradas a partir de tais relações quando comparadas com os processos midiáticos analisados, a partir das três dimensões, produzem positivamente a observação dos lugares dos diversos tipos de mídia, pela ausência, presença e diferenciações que isso implica nesta construção. E, para além do conhecimento do cotidiano, como o grupo de Santa Catarina já observa, as relações mostram outros formatos de construção do conhecimento, intrínsecos mesmo à mídia, como consciência crítica e conduta, dispostos nos papéis, nos projetos, nos temas e na agenda.

A principal conclusão é de que a midiaticização se realiza na interação/conversaço; no entanto, não é um ponto de chegada – é de circulação. A interação é um regulador, um lugar de realização, mas simultaneamente de uma circulação ampliada. A análise operada pelos dispositivos revela também os casos em que a interação está comprometida com as condições sociodemográficas definidas, tais como o acesso a própria tecnologia, ou os capitais, culturais e econômicos, pois os alunos de escolas (como o exemplo Almirante Bacelar) estão excluídos de determinados processos por causa das suas condições socioeconômicas, afinal, eles não têm a tecnologia nem nas escolas nem nas suas casas. Aqui o acesso aparece como regulador. Porém, a interação - em seus papéis, projetos, condições sociodemográficas e conhecimento - é, numa relação de forças com as outras dimensões, a síntese da circulação, a mais forte. O processo interacional, entretanto, mantém uma relação que não é mais de força antagônica, mas de

articulação com outros indicadores, e sem eles também não se amplia, como o tema, a agenda – dimensão da linguagem – e a presença ou ausência da tecnologia.

Em todos os casos em que não há interação, está inserido o aluno em um papel de não se importar voluntariamente com a produção e configuração do dispositivo (mural, jornais na biblioteca, eleições e rádio cidadania) ou não se importar condicionado pela escola, ou seja, a escola não lhe apresenta ou não lhe permite apropriação sem o professor (sala de computadores, TV Futura, rádio interna). Então, além da interação humana, o papel do aluno na configuração deste dispositivo em potencial para circular e gerar sentido é também importante na medida em que, mediante a sua indiferença, o dispositivo não se configura. No entanto, há os casos em que o professor assume um papel principal de sujeito gerador do dispositivo, e não o aluno. Quando o dispositivo é apropriado pelo professor, raramente, como o único caso das eleições, os alunos não vão interagir. Então, os papéis condicionam a circulação também, na medida em que condicionam a interação.

O professor, em sua autoridade pedagógica tipificada pela instituição, pode replicar a indiferença do aluno e configurar o dispositivo. Nos casos de não-importismo, nos quais a crença ou construção de conhecimento é da indiferença, o professor seria o sujeito a alterar a configuração do dispositivo ou a instituição, pelos projetos. Por sua autoridade pedagógica, podemos inferir que se o professor se apropriasse da TV Futura, os alunos também se apropriariam. Se eles se apropriassem das salas de computadores, os alunos igualmente o fariam. O mesmo vale para o discurso da rádio cidadania e dos jornais na biblioteca. Em se tratando de discentes, é possível que haja reações inesperadas, como por exemplo, o tema das eleições. Porém, vale lembrar que a apropriação feita pelo professor foi em um enunciado não pedagógico.

E se fosse em um enunciado pedagógico, no qual o aluno teria a tarefa, por exemplo, de recolher anotações da campanha política que fossem diretamente ligadas às escolas? A autoridade pedagógica seria negada? Muito provavelmente, não. E o dispositivo se configuraria numa apropriação escolar.

Essa autoridade pedagógica tem sofrido atualizações junto à sociedade e às próprias tecnologias, como observamos ao longo do trabalho. O aluno é sujeito articulador e produtor de sentido, não unicamente reproduzidor. Além disso, em alguns aspectos tecnológicos, o próprio professor perde o caráter da autoridade pedagógica pela diferenciação de conhecimentos adquiridos, uma vez que não acompanha a mesma maneira que os adolescentes os avanços da tecnologia da informação. E com isso, os alunos compreendem um suporte tecnológico que, ainda que não seja por si só construtor de conhecimento, é uma dimensão para articular consciência crítica, conhecimento de mundo e comportamento.

Vimos que os suportes e materializações mais visivelmente apropriados ou produzidos pelos alunos são a televisão ou da internet. Por sua vez, os professores utilizam os mais diversos suportes, como o impresso, a rádio, a televisão e a internet. Os alunos construíram o perfil da escola no Orkut (internet) e conversavam sobre os mais diversos assuntos tematizados pela internet (jogos eletrônicos, chats, Orkut) e pela televisão (programa “Casseta & Planeta”, telejornal, filmes). Os formatos da tecnologia fazem parte do processo de aprendizagem destes alunos porque os processos midiáticos estão na escola, na vida e na experiência deste aluno, conforme as condições sociodemográficas de acesso. Isso é, o suporte e as materializações da técnica e da tecnologia podem ser encontrados no espaço da escola assim como atravessados de outro lugar social, como no caso das casas dos alunos, onde assistem à televisão, lêem o jornal ou

navegam na internet. No caso dos alunos, muitas vezes o suporte sempre estava em outro lugar social: os lares. No caso dos professores, o suporte estava dentro do espaço escolar, como o vídeo, a radionovela, o Diário Gaúcho, as charges, o varal de notícias. Os únicos casos em que os professores não traziam o suporte era no noticiário de ciências e no capítulo da novela. Ambos não traziam os suportes para a sala, mas reconstituíam a linguagem e os discursos (os resumos dos alunos, memorização oral das cenas). Quando os alunos traziam as apropriações do suporte de casa, não necessariamente reconstituíam o que tinha visto, lido ou ouvido. Eles já tratavam de interagir sabendo que o outro já conhecia e sabia do que se tratava a apropriação feita.

Observadas todas as dimensões e suas articulações, é possível perceber o processo da construção do conhecimento a partir das crenças concernidas nos dispositivos. A fabulação, a crença sugerida e a crença reflexiva constroem o conhecimento do aluno com elementos da própria experiência adolescente e do cotidiano, consciente e objetivado na linguagem e no espaço social. Pode-se admitir que, a semelhança da própria natureza midiática, que dá conta de tantos lugares sociais diferentes, fala de tudo um pouco, buscando abrangências de diferentes universos, favorece a conjugação da atividade com o uso da mídia em uma construção de modalidades subjetiva, da própria experiência e crítica.

Em todos os casos de construção de consciência crítica, as crenças são sugeridas, reflexivas e fabulação, como na campanha de reciclagem, no Jornal do Gomes, na produção de charges e jornal Brifon, no noticiário de ciências, na discussão sobre capítulo da novela e na radionovela, que envolveu dois dispositivos, filmes e radionovela. Existia a sugestão vinda de outro, como o professor, a jornalista voluntária, assim como um envolvimento que transpõe os muros da escola, o envolvimento com a comunidade, como nos casos do Jornal do Gomes e da

campanha de reciclagem. Nos casos de reflexão, os alunos sempre traziam para a crença reflexiva o seu cotidiano, pensando no preconceito racial, nos próprios problemas em casa ou de conhecidos que estivessem em ligação com o tema da novela em discussão, os problemas da rua, da escola, da comunidade, da família, do governo, do ensino a ser tratado na campanha de reciclagem, no Jornal do Gomes ou na produção de charges e jornal da turma. Então, a construção da consciência crítica passa pelo sentido do cotidiano e do espaço extra-escolar.

As apropriações dos alunos de discursos e linguagens são sempre em enunciados não pedagógicos, circunscritos à brincadeira, socialização, piada e entretenimento. Enquanto os professores, por outro lado, apropriam-se dos enunciados, na maioria das vezes, em enunciados pedagógicos, de atividades escolares, curriculares, ou ainda em extracurriculo, com um comprometimento de cidadania e consciência crítica, que se agrega ao comprometimento da educação escolar. Em apenas duas ocasiões a apropriação pelo professor foi divergente a esta. Na primeira, o professor de história questionou os alunos sobre as eleições buscando interagir em um enunciado de conversa, de socialização com os alunos. Na segunda, a professora de português trouxe o jornal para a sala de aula em um enunciado de acesso à informação pelos alunos.

As apropriações por parte dos professores são de radionovela (rádio), filmes, novelas, noticiário de ciências (televisão), recortes de jornais, produção de charges (impresso), página na web (internet) e o mural. As apropriações dos alunos são fortemente tematizadas pela televisão ou, com menor força, pela internet, quando observamos o quadro geral das escolas; enquanto nas apropriações feitas pelos professores, todos os meios e suportes foram observados nos trabalhos pedagógicos e não pedagógicos, os alunos conversam, em um enunciado de socialização, brincadeira, piada, descontração - sobre as notícias do jornal (avião, morte da modelo, esporte),

programas de humor (“A Diarista”, “Casseta & Planeta”), novela (“Páginas da Vida”, “Cobras e Lagartos”, “América”), os personagens dos jogos eletrônicos, do RPG on line, os recados do Orkut etc.

Dentre as apropriações feitas por professores e alunos, a crença gerada pelo primeiro será na maior parte das vezes a sugerida e reflexiva. O único caso que escapa é a atividade da professora de português, na escola Brigadeiro Fontenelle, sobre a produção de charges que atende à fabulação quando os alunos criam e imaginam personagens. No entanto, a atividade de criação não poderia deixar escapar a imaginação do aluno. E ainda assim, a crença sugerida e a reflexiva estavam presentes.

Quando parte da apropriação do aluno, é fabulação, e quando é feita com a participação do professor, torna-se reflexiva. Assim, os alunos, quando se apropriam do dispositivo, constroem ou transformam comportamento e conhecimento de mundo; e quando o professor participa conjuntamente da apropriação, gera consciência crítica. O diferencial quando da interação e apropriações do professor, é a consequência da consciência crítica quando proposta pelo educador. Então, o professor exerce um papel importante para a ampliação da circulação, mas não essencial. Afinal de contas, se ele não participar da apropriação, ela poderá existir da mesma maneira, pois os alunos constroem conhecimento de mundo e conduta a partir das apropriações. O corpo discente não reproduz simplesmente, ele faz algo de novo. Ele reelabora linguagem com ressignificação de termos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Patrícia Horta. **Educomunicação: a experiência do núcleo de comunicação e educação**. São Paulo: USP, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicação e Artes, Núcleo de Comunicação e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AUMONT, Jacques. A parte do dispositivo. In: **A imagem**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

BARROS FILHO, Clóvis de. **Ética na comunicação: da informação ao receptor**. São Paulo: Moderna, 2001.

BELIN, Emmanuel. De la bienveillance dispositive. In: **Le Dispositif - Entre usage et concept. Hermes 25: Cognition, Communication, Politique**. Paris: CNRS Éditions, 1999. p. 245 – 259.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinción: criterios y bases sociales del gusto**. 2.ed. Madrid: Taurus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRAGA, José Luiz. Os estudos de interface como espaço de construção do Campo da Comunicação. **Contracampo**. Rio de Janeiro, v. 10/11, n. 2004/2, p. 219-235, 2004a.

_____. **Midiatização como processo interacional de referência.** In: ENCONTRO NACIONAL DA COMPOS, 15, São Paulo, jun. 2006.

_____. Aprendizagem versus educação na sociedade mediatizada. **Geraes** – Estudos em Comunicação e Sociabilidade, Minas Gerais, n.53, p. 26-39, 2002.

_____. Constituição do Campo da Comunicação. In: FAUSTO NETO, Antônio et al. **Campo da Comunicação** – caracterização, problematização e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2001. p.11 – 39.

_____. Mais que interativo, agonístico. In: André Lemos; Juremir Machado da Silva; Simone Pereira de Sá; Ângela Pryston. (Org.) **Mídia.br**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004b, p. 62 – 79.

_____. Meios de comunicação e Linguagens: a questão educacional e a interatividade. **Linhas críticas**. Brasília: UnB, 1999. v.5, n.9, p. 129-148.

_____. Sobre a Conversação. In: **Brasil – Comunicação, Cultura & Política**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora Senac, 2000.

COGO, Denise. Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação. In: Curso de Comunicação da PUCRS; UFRGS; ULBRA; UNISINOS. (Org.). **Tendências na Comunicação** 4. Porto Alegre, 2001, v. 4, p. 32-40.

CORREIA, João. **Novos movimentos sociais e transformações no modelo de análise dos meios**. Universidade de Beira do Interior, s.d.

ECOSAM - Equipe de Comunicação Social da América. **Proposta de educomunicação para a família Salesiana**. São Paulo: Salesiana, 2001.

ESTEVEES, João Pissarra. **A ética da comunicação e os medias modernos**: legitimidade e poder nas sociedades complexas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

EVANS, Gareth. **The Varieties of Reference**. New York, Oxford University press inc., 1982

FAUSTO NETO, Antonio. A pesquisa vista de dentro de casa. In: **Tensões e objetos da pesquisa em comunicação**. Porto Alegre: Compós/Sulina, 2002. p. 21-35.

_____. **Ensinando à Televisão**: Estratégias de Recepção da TV Escola. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

_____. Processos midiáticos e construção de novas religiosidades. As dimensões discursivas. **Relatório de Pesquisa PPGCC - Unisinos**. Apoio CNPQ, 2006.

FERREIRA, Giovandro. Uma leitura dos estudos dos efeitos: da era das certezas às incertezas e mistérios da recepção. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DA COMUNICACAO, 18, 2005, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Intercom, 2005.

FERREIRA, Jairo. Da Comunicação aos campos e dispositivos midiáticos. In: **Unirevista**, São Leopoldo. v. 1 n. 3. 2006a.

_____. Uma abordagem triádica dos dispositivos midiáticos. In: **Revista Libero**. São Paulo: Faculdade Casper Líbero. Ano IX, número 17, junho de 2006b.

_____. O conceito de Dispositivo: explorando dimensões de análise. **Ecos Revista**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas - EDUCAT, v. 7, n. 2, jul. – dez. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

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

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. 13ed. Porto Alegre: [s.ed.], 2004.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: **Sociolinguística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.

GOMES, Pedro Gilberto. **Tópicos de Teoria da Comunicação**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

GOMES, Pedro Gilberto; COGO, Denise Maria. **O Adolescente e a Televisão**. Porto Alegre: Editora da Unisinos, 1998.

KUNSCH, Margarida (org.). **Comunicação e Educação – Caminhos Cruzados**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIMA, Venício Artur de. **As idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

MARTÍN BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. In **Nómadas**. Bogotá, n. 5, p. 10-22, 1996.

_____. Retos culturales de la educación a la comunicación. In: **Comunicación, Educación y Cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos**. Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

MEDITSCH, Eduardo. O jornalismo é uma forma de conhecimento?. In: **Media & Jornalismo**, Cascais/Coimbra, v. 1, n. 1, p. 9-22, 2002.

MEUNIER, Jean-Pierre. Dispositif et théories de la communication: deux concepts en rapport de codétermination. In: Le Dispositif - Entre usage et concept. **Hermes 25: Cognition, Communication, Politique**. Paris: CNRS Éditions, 1999. p. 83 – 91

MORÁN, José Manuel. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Paidós, 1993.

OROZCO, Guilherme. **Uma pedagogia para os meios de comunicação.** In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, n.12, p. 77-88, maio/ago, 1998. Entrevista concedida a Roseli Fígaro.

PERAYA, Daniel. Médiation et médiatisation : le campus virtuel. ?. In: Le Dispositif - Entre usage et concept. **Hermes 25: Cognition, Communication, Politique.** Paris: CNRS Éditions, 1999. p. 153-167.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo da criança.** Rio de Janeiro: Record, 1926

PONTUAL, Joana Cavalcante. **O jornal como proposta pedagógica.** São Paulo: Paulus, 1999.

RODRIGUES, Adriano. **O campo dos medias. Estratégias de Comunicação.** Editora Presença Lisboa. 1997.

RODRIGUES, Adriano. **O Discurso Mediático.** Lisboa: fotocopiado, 1996.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SILVA FILHO, Genésio. **Educomunicação e sua metodologia - Um estudo a partir de práticas de ONG's no Brasil, 2004.** Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Núcleo de Comunicação e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

SOARES, Ismar. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato - Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação,** São Paulo, v.1, n.2, p. 19-74, jan/mar. 1999.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. **Revista Comunicação & Educação,** São Paulo, n. 23, p.16-25, jan/abr. 2002.

_____. **Sociedade da informação ou da comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

SOARES, Ismar; MACHADO, Eliany. Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação. In: Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação, 12, 1999, Rio de Janeiro. **Anais**. São Paulo: Intercom, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, Débora. A gênese da performance comunicativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26. Belo Horizonte. 2003. **Anais**. Belo Horizonte: Intercom, 2003.

TEIXEIRA, Ana Paula. Identidade cultural para e na cidadania – mídia e escola na direção de um utilitarismo reverso. Fundação Educacional de Votuporanga. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25, Salvador. **Anais**. Salvador: Intercom, 2002.

TORNERO, José Manuel Pérez (org.). **Comunicación y educación en la sociedad de la información**. Barcelona: Paidós, 2000.

TRAQUINA, Nélon. **O poder do jornalismo** – Análise e Textos da Teoria do Agendamento. Coimbra, Minerva, 2002.

VASSALO LOPES, Maria Immacolata. **Pesquisa em Comunicação**: formulação de um modelo metodológico. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

VERON, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

VIZER, Eduardo. **La Trama (in)visible de la vida Social**. Buenos Aires: La Crujia Ediciones, 1999.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: Escola pública na opinião dos pais.** Disponível: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news05_01.htm> Acessado em: fev. 2006.

BRUM, Juliana. A Hipótese do Agenda Setting: Estudos e Perspectivas. **Revista Eletrônica Razon y Palabra.** n.35, Estado do México, out/nov 2003. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n35/jbrum.html>> Acessado em jan. 2007.

CUNHA, Rogério. **Consciência Crítica.** UFMG, Disponível em: <www.geocities.com/Athens/Agora/1417/ConscienciaCritica.html> Acessado em fev. 2007.

LE BOM, Gustavo. **As Opiniões e as Crenças.** Ícone Editora, 2002. Disponível em: <www.camaraamparo.sp.gov.br/literatura/asopinioes.pdf> Acessado em: jan. 2007.

MARTÍN-BABERO, Jesús. Razón técnica y razón política: espacios/tiempos nos pensados. **Debate Cultural.** Disponível em: <<http://www.debate-cultural.org.ve/JesusMartinBarbero.htm>>. Acesso em: out. 2005.

MIGUELEZ, Miguel Martinez. **Proceso de Teorización.** Agosto, 2004. Disponível em: <<http://prof.usb.ve/miguelm/procesodeteorizacion.html>> Acessado em fev. 2006.

PEIRCE, Charles. A fixação da crença. Traduzido por Anabela Gradim Alves, Universidade da Beira do Interior. **Popular Science Monthly 12** (November 1877) pp. 1 – 15. Disponível em <www.bocc.ubi.pt/pag/peirce-charles-fisacao-crenca.pdf>. Acessado em jan. 2007.

PERAYA, Daniel. Vers lês campus virtuels. Principes et fondements tchno-sémiopragmatiques des dispositifs de foramtion virtuels. **Coloque Dispositifs & Mediation des Savoirs**. Louvan-la-Neuve. Avril, 1998. Disponível em : <http://www.comu.ucl.ac.be/RECO/GREMS/agenda/dispositif/resumes/peraya.html>> Acessado em fev. 2007.

ROCHA, Ronai. **Filosofia da linguagem**. Disponível em: www.filosofiadalinguagem.blogspot.com> Acessado em jan. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes. Disponível em <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/artigos.html>>. Acessado em: fev. 2006.

VASCONCELOS, Giuliana Cavalcanti. Os desafios do professor do ensino fundamental na sociedade do conhecimento. Informação e sociedade. **Estudos**, v.11, n.2, João Pessoa, 2000. Disponível em: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1120111.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2003.