

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

LÍVIA FREO SAGGIN

**EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIAS DIGITAIS E CIDADANIA:
APROPRIAÇÕES DE OFICINAS EDUCOMUNICATIVAS POR JOVENS DA VILA
DIEHL NA PRODUÇÃO DO BLOG *SEMEANDO IDEIAS***

SÃO LEOPOLDO

2016

Lívia Freo Saggin

**EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIAS DIGITAIS E CIDADANIA:
APROPRIAÇÕES DE OFICINAS EDUCOMUNICATIVAS POR JOVENS DA VILA
DIEHL NA PRODUÇÃO DO BLOG *SEMEANDO IDEIAS***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jiani Adriana Bonin

São Leopoldo, 2016.

S129e Saggin, Livia Freo.
Educomunicação, mídias digitais e cidadania :
apropriações de oficinas educacionais por jovens da
vila Diehl na produção do blog Semeando Ideias / Livia Freo
Saggin. – 2016.
328 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da
Comunicação, 2016.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jiani Adriana Bonin.”

1. Educomunicação. 2. Mídia digital. 3. Cidadania. 4.
Cultura popular. I. Bonin, Jiani Adriana. II. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Raquel Herbcz França – CRB 10/1795)

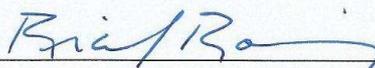
LÍVIA FREO SAGGIN

**“EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIAS DIGITAIS E CIDADANIA: APROPRIAÇÕES DE
OFICINAS EDUCOMUNICATIVAS POR JOVENS DA VILA DIEHL NA
PRODUÇÃO DO BLOG SEMEANDO IDEIAS”**

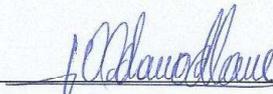
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 8 de março de 2016

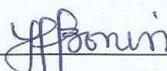
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. RICHARD ROMANCINI – USP



Prof. Dr. ALBERTO EFENDY MALDONADO G. DE LA TORRE – UNISINOS



Profa. Dra. JIANI ADRIANA BONIN – UNISINOS

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

A finalização de um processo de pesquisa representa mais do que o encerramento de um ciclo de conquista intelectual. Significa um caminho longo de desconstruções, de retificações, de conflitos, de vivências, de aprendizagens, e de outros passos na busca pelo conhecimento. Ao longo dos dois anos em que esta pesquisa foi realizada, muitas pessoas contribuíram, cada uma à sua maneira, para que este momento de fechamento pudesse ser realizado de forma produtiva e alegre. Por isso, é necessário agradecer. Reconhecer a importância e o papel de cada pessoa dentro deste processo, formador de experiências únicas para minha formação acadêmica, profissional, pessoal e científica.

Agradeço aos meus pais pelo suporte e pela confiança depositados em mim desde muito cedo, em especial à minha mãe, minha primeira professora, com quem aprendi a admirar e a respeitar a mais bela das profissões: ser professor.

À Kétyma, que esteve comigo em todos processos, segurou a barra, não me deixou desanimar nunca e, principalmente, me amou com todas as minhas ausências.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jiani Bonin, que compartilhou comigo, com sua maneira extremamente humilde, afável e comprometida, conhecimentos sem os quais esta pesquisa não seria realizável. Não há agradecimento que consiga exprimir minha gratidão e admiração. Muito obrigada por me tornar sujeita pesquisadora, Profa. Jiani!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa PROCESSOCOM, por compartilharem suas experiências, vivências, aprendizados e por contribuírem de inúmeras maneiras para meu crescimento como colega, pesquisadora e também sujeita. Em especial, ao companheiro Alberto Pereira que, com sua imensa ternura e paciência, compartilhou saberes multiculturais, linguísticos e vivenciais, sem os quais minhas experiências de incursão no campo da pesquisa não seriam tão ricas, sobretudo as realizadas *en español*.

Ao Prof. Dr. Efendy Maldonado, por ser um companheiro muito presente em minha formação como pesquisadora cidadã, comprometida ética e socioculturalmente. As trocas e vivências compartilhadas são formadoras de uma base de referências substanciais em minha jornada acadêmica e científica. Muito obrigada!

Aos camaradxs pesquisadores da Rede Amlat, pelas trocas realizadas em nossos Seminários Internacionais de Pesquisa, em especial à Yvets Morales, de Quito, por todo companherismo e pelo compartilhamento de experiências; aos companheiros Adrián Padilla, Alejandrina Reyes, Nora Gamboa e Noel Padilla, de Caracas, por suas posturas éticas e

políticas empenhadas com a transformação sociocultural, comunicacional e cidadã, que muito nos alimentou e inspirou.

Agradeço a todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos pelos aprendizados compartilhados.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por me apoiar com a bolsa de mestrado e permitir que me dedicasse exclusivamente as atividades do curso e de realização desta pesquisa.

Aos funcionários, professores e direção da Fundação Semear, por receberem esta pesquisa de forma aberta, comprometida, e por compartilharem conosco suas vivências e conhecimentos ao longo de nossas entradas ao campo, em especial às Professoras Débora Vetorello e Luciana Noronha.

Aos jovens participantes desta pesquisa, por sua paciência, comprometimento, atenção, e por me ensinarem coisas que não se aprendem na escola ou na universidade, mas sim, no convívio cotidiano alimentado por relações de afeto e de respeito mútuo.

Aos colegas de longa data da Unisinos, em especial à Camila Kehl, por nos receber e acolher com carinho e atenção na universidade.

Aos meus amigos pelo apoio de sempre, apesar das dificuldades e distâncias nestes dois últimos anos, em especial a Othana, Diego CD, Beto, Fer Kern, Guilherme Endler, Thaís e Thales. *Tamo junto, gente.*

Aos meus colegas de mestrado, por compartilharem dificuldades, anseios e conquistas, principalmente a Thaís C. C. Soares, por toda parceria e amizade.

E por fim, mas não menos importante, a todos os colegas pesquisadores, professores, militantes de movimentos sociais, da mídia popular e alternativa, de experiências educacionais latino-americanas, vinculados e preocupados com as problemáticas cidadãs, por nos nutrirem com seus trabalhos, reflexões, pensamentos e produções teórico-metodológicas ao longo de nossa caminhada investigativa.

RESUMO

Esta pesquisa, de ação intervenção, tem como objetivo investigar e compreender as apropriações de oficinas educacionais, ofertadas a jovens de classe popular, e dos processos de criação e manutenção de um *blog* pensando as potencialidades, as aprendizagens e os conhecimentos desenvolvidos na perspectiva da cidadania comunicativa. Em sua fundamentação teórica, foram trabalhados quatro macro-conceitos: a educação; a mediação digital e as apropriações realizadas pelos sujeitos comunicantes dentro desta esfera; as culturas populares juvenis, e a cidadania pensada desde a comunicação. A pesquisa empírica foi realizada em diferentes movimentos, partindo de acercamento através de pesquisa exploratória, que forneceu elementos e subsídios para que pensássemos e planejássemos nossos movimentos seguintes de ação/intervenção no campo. Após a realização de nossas oficinas de teor educacional, empreendemos mais duas entradas avaliativas e interpretativas junto ao contexto de pesquisa, ambas dentro da fase sistemática de investigação: uma constituída por uma dinâmica de grupo de discussão e outra, por entrevistas em profundidade junto aos sujeitos. Partindo de uma concepção de necessária constituição de estratégias multimetodológicas entrelaçadas, os movimentos de interpretação sobre os fenômenos avistados empiricamente foram realizados de maneira complementar uns aos outros, problematizados e pensados de acordo com as especificidades da realidade investigada e dos sujeitos inseridos nas dinâmicas e processos educacionais. Os resultados apontam que as práticas educacionais desenvolvidas contribuíram para a construção e potencialização dos saberes, competências e expressões da cidadania comunicativa nos sujeitos, a partir dos processos e das relações socioculturais estabelecidas, assim como limitações em termos de avanços necessários à uma expressão e constituição da cidadania comunicativa plena.

Palavras-chave: educação; cidadania comunicativa; mediação digital; culturas populares juvenis.

RESUMEN

Esta investigación, de acción y intervención, tiene como objetivo investigar y entender las apropiaciones de los talleres educomunicativos, ofrecidos a jóvenes de clase popular, y los procesos de creación y mantenimiento de un blog teniendo en cuenta el potencial, el aprendizaje y el conocimiento desarrollado en el contexto de la ciudadanía comunicativa. En su fundamentación teórica, fueron trabajados cuatro macro-conceptos: la educomunicación; la mediatización digital y las apropiaciones efectuadas por los sujetos comunicantes dentro de este ámbito; las culturas populares juveniles, y la ciudadanía considerada desde la comunicación. La investigación empírica se llevó a cabo en diferentes movimientos, desde el acercamiento a través de la investigación exploratoria, que proporcionó información y los subsidios para nuestro pensamiento y planificación de nuestros movimientos siguiente de la acción / intervención en el campo. Después de la realización de nuestros talleres educomunicativos, realizamos dos más movimientos de investigación en el contexto, en las fases sistemáticas de la investigación: uno formado por una dinámica de grupo de discusión y otra, por las entrevistas en profundidad con los sujetos. Empezando por una concepción de necesaria constitución de las estrategias multimetodológicas entrelazadas, los movimientos de interpretación de los fenómenos empíricos fueron conducidos de forma complementaria entre sí, problematizados y pensados de acuerdo con las características específicas de la realidad investigada y de los sujetos insertados en las dinámicas y los procesos de la educomunicación. Los resultados muestran que las prácticas de educomunicación desarrolladas contribuyeron a la construcción y mejora de los conocimientos, las habilidades y las expresiones de la ciudadanía comunicativa en los sujetos, desde los procesos y el establecimiento de relaciones socio-culturales, así como las limitaciones en términos de avances necesarios para la expresión y la constitución de la ciudadanía comunicativa completa.

Palabras clave: educomunicación; ciudadanía comunicativa; mediatización digital; culturas populares juveniles.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: OS CONTORNOS DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	12
1.1 Objetivos.....	20
1.1.1 <i>Objetivo Geral</i>	20
1.1.2 <i>Objetivos Específicos.....</i>	21
1.2 Esquema sinóptico da problemática	22
2 EXPERIÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS NA AMÉRICA LATINA, NO BRASIL E CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	23
2.1 Contextualizando experiências educ comunicativas na América Latina e no Brasil....	25
2.1.1 <i>Experiências de comunicação comunitária no contexto latinoamericano.....</i>	26
2.1.2 <i>Experiências educ comunicativas na América Latina</i>	28
2.1.3 <i>Experiências comunicacionais educativas no contexto brasileiro.....</i>	32
2.1.4 <i>Trabalhos de entidades contemporâneas em educ comunicação</i>	53
2.2 Aspectos do contexto da investigação	58
2.2.1 <i>A Fundação Semear</i>	58
2.2.2 <i>O Centro de Vivência Redentora e o Projeto Vencer.....</i>	61
3 EDUCOMUNICAÇÃO, MUDIATIZAÇÃO, APROPRIAÇÕES JUVENIS E CIDADANIA	67
3.1 Perspectivas para pensar a educ comunicação.....	68
3.1.1 <i>Simón Rodríguez: a libertação pela educação e a educação libertadora.....</i>	68
3.1.2 <i>Paulo Freire: pedagogia libertadora para os sujeitos.....</i>	72
3.1.3 <i>Mário Kaplún: abrindo caminhos para uma educação desde a comunicação.....</i>	75
3.1.4 <i>O contexto brasileiro de pesquisadores e problematizações na área da educ comunicação</i>	79
3.2 O processo de midiatização e as apropriações digitais.....	88
3.2.1 <i>Sobre as apropriações digitais</i>	101
3.3 Problematizações para pensar as culturas populares juvenis.....	108
3.3.1 <i>A cultura e as identidades culturais contemporâneas.....</i>	108
3.3.2 <i>O popular nas culturas juvenis.....</i>	114
3.3.3 <i>Culturas populares juvenis: transições, ambiguidades e complexidades</i>	118
3.3.4 <i>Do melodrama ao Instagram: marcas da cultura popular juvenil contemporânea</i>	122
3.4 A cidadania vinculada à comunicação.....	133
3.4.1 <i>A noção de cidadania comunicativa.....</i>	141
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	148
4.1 Concepções metodológicas: de onde partimos para a construção do conhecimento	148
4.2 A pesquisa da pesquisa.....	155
4.3 A pesquisa metodológica.....	157

4.4 A pesquisa exploratória	163
4.4.1 <i>Pesquisa exploratória relacionada aos sujeitos participantes da investigação</i>	165
4.4.1.1 Constatações e pistas da pesquisa exploratória realizada com os sujeitos	171
4.5 O planejamento da ação/intervenção	192
4.6 A pesquisa sistemática	198
4.6.1 <i>Dimensões de observação e procedimentos de coleta de dados</i>	200
5 AS OFICINAS E AS APROPRIAÇÕES EDUCOMUNICATIVAS DOS JOVENS	212
5.1 Processualidades das oficinas educomunicativas: caminhos construídos e trilhados na investigação	212
5.2 A voz dos sujeitos: práticas, processos, aprendizagens e exercícios de cidadania comunicativa	258
5.2.1 <i>O grupo de discussão: análises, resultados e interpretações</i>	258
5.2.2 <i>Entrevistas: saberes, competências e cidadania comunicativa expressos pelos sujeitos</i>	276
5.2.2.1 Aprendizagens e exercício da cidadania comunicativa	277
5.2.2.2 Saberes e competências comunicativas	285
5.2.2.3 Marcas de mediações presentes nos processos educomunicativos.....	288
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
REFERÊNCIAS	311
APÊNDICE A	320
APÊNDICE B	322
APÊNDICE C	324
APÊNDICE D	326

1 INTRODUÇÃO: OS CONTORNOS DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

No âmbito da pesquisa científica em comunicação, constatamos que muitos trabalhos têm se voltado a investigar em profundidade como as tecnologias de comunicação modificam os cenários, as interações, as culturas e os modos de ser e estar no mundo contemporâneo dos sujeitos; também, como os sujeitos se apropriam destas inovações, notadamente as voltadas para a comunicação, gerando usos e apropriações muitas vezes impensados pelo âmbito da produção. Tem-se pensado e trabalhado teórico-metodologicamente estes fenômenos na perspectiva do conceito de *mediatização*, muitas vezes dando-se privilégio para vieses mais tecnicistas e menos preocupados com as dimensões das pessoas enquanto sujeitos comunicantes multimidiatizados, constituídos em contextos socioculturais específicos e atravessados por mediações diversas.

Nossa compreensão avista os processos de digitalização da comunicação como condição fundamental para a desarticulação e ruptura com da ideia clássica e formal do receptor, na qual os sujeitos em comunicação eram passivos, manipuláveis e distanciados dos processos de produção simbólica. Deste modo, a digitalização da comunicação oferece o estabelecimento de novas condições de “recepção”, agora pensadas como condições de *receptividade comunicativa*” (MALDONADO, 2014).

As renovadas condições de “recepção” se colocam como espaços de participação dos sujeitos nos processos de comunicação digital, de modo a possibilitar a expressividade de temas, debates e exercícios vinculados à cidadania, não presentes nos esquemas lineares e tradicionais da comunicação. Compartilhamos com Bonin (2015) e Maldonado (2014) a ideia de compreender os sujeitos contemporâneos como partícipes de processos comunicativos, na qual tomam lugar de sujeitos que têm ação, reação, voz, participação ativa e crítica, ou seja, como sujeitos *comunicantes*. Nesta perspectiva, pesquisas na área da comunicação necessitam problematizar as novas condições de *receptividade comunicativa*, pensando nas modificadas condições em que os sujeitos se aproximam, utilizam, usam, apropriam e circulam os produtos comunicacionais, especialmente no âmbito digital.

Neste sentido pensamos que, embora a abrangência dos meios de comunicação de massa ainda tenha significativo alcance em relação aos sujeitos contemporâneos, é imprescindível que se visualize o período no qual vivemos como uma época de “transformação de uma realidade (expandida) de sistemas de comunicação de massas para

sistemas, configurações e conjuntos culturais de geração múltipla de produtos culturais digitalizados” (MALDONADO, 2008, p. 27). Diante disto entendemos, compartilhando ainda das ideias do autor, que os sujeitos encontram-se em condições de depender menos das mídias tradicionais para se manterem informados, conectados a outras culturas e a outras pessoas, espaços, fenômenos ao redor do mundo, etc., e que esse acesso está cada vez mais subordinado às suas características e competências midiáticas, intelectuais, técnicas, artísticas, criativas, na convivência e relação com os bens simbólicos, produzidos *para, com ou por* eles.

Na esfera da comunicação, as inovações e transformações tecnológicas foram determinantes para a impulsão do crescimento de modos de comunicação digital. Na passagem do século XX para o século XXI, presenciamos um crescente desenvolvimento tecnológico, que foi ampliando a sua penetração no tecido social em âmbitos socioculturais diversos. Sobre isto, consideramos que esta expressiva revolução tecnológica não ocorreu de forma uniforme em todas as sociedades, tendo maior desenvolvimento nas sociedades capitalistas e ocidentais. Nestas sociedades as tecnologias de comunicação, ofertadas aos sujeitos, ganharam usos e invenções sociais diversas, a partir de características e necessidades sociais concretas.

Dentro deste horizonte, como argumenta Maldonado (2008), grupos de pessoas, intelectuais, estudantes, organizações, enfim, indivíduos pertencentes a nossa sociedade podem produzir inúmeros bens simbólicos fora da linha de produção hegemônica dos oligopólios de mídia. Entretanto, enquanto para uma maioria privilegiada da população este acesso às esferas da comunicação, possibilitada principalmente pela expansão comunicacional problematizada pelos avanços de cobertura das redes digitais, outros contextos socioculturais e políticos se mantiveram à margem destas condições renovadas de *receptividade* comunicativa.

Pensando no contexto educativo da realidade contemporânea, pode-se perceber um movimento de constituição de novas modalidades de ensino, a partir da utilização de tecnologias comunicacionais para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem.¹

¹ São exemplos disso os programas do Governo Federal com ações nessa perspectiva, como o programa “Mídias na Educação” – programa de educação à distância voltado para professores da educação básica, o qual visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação (audiovisual, informática, rádio e impresso) - e o “Mais Educação” – que disponibiliza, entre outros, atividades de Educomunicação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article>

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1113>

Esse direcionamento em relação ao uso de novas tecnologias sinaliza que os métodos tradicionais de educação tendem a não dar conta da complexidade das culturas e das formações comunicacionais e digitais dos estudantes, a partir de suas experiências, convivências, aproximações e experimentações com as tecnologias de comunicação. Estes sujeitos, formados em ambientes multimidiatizados e circundados tecnologicamente, aparentam não ser mais atraídos, desafiados e representados dentro de um esquema tradicional de ensino, revelando um desafio para o processo educativo que possa estar em diálogo com estes jovens e com o ambiente contemporâneo.

Neste sentido, alimentamos nosso pensamento para entender os processos educativos e educomunicativos vinculados às problemáticas latino-americanas a partir de pensadores que desenvolveram compreensões críticas sobre a educação e suas dinâmicas, bem como, com aproximações dos campos da educação e comunicação. Partindo de Rodríguez (1990; 2008), avistamos a preocupação em pensar a educação como um direito básico de todos sujeitos, oferecido de maneira democrática e vinculado às vivências cotidianas das culturas populares, de modo a possibilitar a libertação da subjugação epistêmica por meio da construção do conhecimento e da expressão cidadã.

Compartilhando estes pressupostos e avançando no sentido de problematizá-los contemporaneamente, Freire (1981; 1987; 1999) compreende, a partir da eleição da pedagogia crítica, a necessidade de romper com o sentido transmissional da educação, na medida em que considera os sujeitos envolvidos nela como *sujeitos em processo*, locados em posições horizontais de compartilhamento e construção coletiva do conhecimento. Baseado nesta perspectiva, o diálogo e o incentivo à construção da autonomia ganham destaque, ao compreender que são a partir destas posições que os sujeitos desenvolvem capacidades de se envolver com as dinâmicas do mundo e de agir sobre o mesmo a partir de seus conhecimentos postos em ação pela transformação social.

Na compreensão de que os processos transmissionais da educação não são possibilitadores da geração de conhecimentos capazes de fazer com que os sujeitos busquem a transformação social, Kaplún (1985; 2001) critica a cópia de modelos educacionais desvinculados das características e problemáticas latino-americanas. Compartilhamos com o autor a ideia de que “conhecer é comunicar” na medida em que a presença da comunicação dentro dos processos educativos se mostra como fundamental para a construção do conhecimento e, em especial, para a formação de consciências

críticas, reflexivas e preocupadas com os contextos socioculturais e políticos, assim como já argumentado por Rodríguez e Freire.

No sentido de pensar o âmbito educomunicacional, partilhamos das concepções que avistam nos processos alimentados por pressupostos educomunicativos a formação de sentidos sociais renovados nos sujeitos, a partir da possibilidade de aproximação da produção midiática das realidades socioculturais, econômicas e políticas nas quais convivem e dos movimentos reflexivos, críticos e reivindicatórios entrelaçados a estas práticas e processos, possibilitando, inclusive, a construção de novos modos de ser e agir sobre o mundo e sobre a mídia (BACCEGA, 2009; SOARES, 2008; MARTIN-BARBERO, 2006).

Visualizamos uma forte vinculação da educomunicação com a própria conquista e exercício da cidadania na medida em que, ao conquistarem espaços de comunicação antes ocupados somente pelas mídias tradicionais, os sujeitos passam, também, a dar visibilidade às problemáticas sociais vinculadas com suas formações identitárias. Além disso, com as aprendizagens e os conhecimentos potencializados, como a prática comunicacional alimentada por valores de solidariedade, coletividade, diálogo, respeito mútuo e, em particular, a educação em cidadania.

A partir da perspectiva de cidadania comunicativa proposta por Mata (2006), compreendemos que os processos midiáticos se configuram como constitutivos da cidadania por oportunizarem, entre outras dimensões e aspectos, a publicização e existência pública dos sujeitos, possibilitando que estes sejam representados por si mesmos ou instituições, dentro da esfera pública midiaticizada. A possibilidade de os sujeitos se expressarem e darem voz as suas demandas, através da apropriação e uso dos meios de comunicação digitais, são entendidas como uma forma de constituição da cidadania, defendida aqui como cidadania comunicativa, dimensão que se entrelaça a outras da cidadania.

Como já argumentamos, o acesso e apropriação às tecnologias, especialmente aos meios de comunicação, não foi um processo que alcançou de maneira uniforme todos os níveis da sociedade contemporânea. Apesar de entendermos que este é um processo em constante crescimento, grandes parcelas da sociedade continuam à margem do acesso em relação à produção e à representação midiática. Consideramos que as relações de mercado, entrelaçadas com os interesses de setores hegemônicos, prevalecem sobre as instituições e os sujeitos das classes populares, forçando-os muitas vezes a uma invisibilização midiática,

sem que possam manifestar na esfera pública reivindicações que emergem de suas realidades cotidianas.

Corroborando com as preposições de Mata (2006), as argumentações construídas por Cortina (2005) são fundamentais para o pensamento sobre a cidadania e a constituição da mesma nas práticas cotidianas dos sujeitos contemporâneos. Em conjunto com a autora, compreendemos que a cidadania e o exercício dela são aprendizagens que não se dão instantaneamente ou pelo cumprimento de regras e legislações, mais sim pela vivência, compartilhamento e aprendizado cidadão, potencializado por práticas educacionais que problematizem os contextos concretos dos sujeitos, suas necessidades, características e identidades socioculturais, realimentando suas potencialidades dialógicas, criativas, expressivas e autônomas dentro de seus núcleos concretos e também nos espaços de comunicação nos quais são sujeitos comunicantes.

Esta preocupação e aproximação científica com os sujeitos envolvidos com os processos comunicacionais contemporâneos é central em nossa investigação. Considerando que os usos e invenções sociais dados às novas tecnologias de comunicação estão diretamente ligados aos sujeitos, a aproximação a quem *faz* estes novos modos de comunicar pode ser reveladora. Neste horizonte, a pesquisa desenvolvida busca investigar quais apropriações da comunicação digital são realizadas por jovens de uma comunidade periférica do Vale do Rio dos Sinos, situada no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul e que são considerados como sujeitos em condições de vulnerabilidade social, a partir da promoção de oficinas educacionais. Em termos metodológicos, a pesquisa se apoia na proposição e execução de uma investigação do tipo *ação/intervenção*, a partir da qual se realizaram oficinas fundamentadas em princípios educacionais para a construção de conhecimentos sobre a comunicação na esfera digital, em movimentos de aproximação com as realidades concretas dos jovens participantes da investigação. Como parte do desenvolvimento educacional realizado e investigado, os jovens criaram um *blog* no qual expressam seus aprendizados e reflexões construídos a partir das entradas de *ação/intervenção* no campo.

Para a construção do objeto empírico de referência, a pesquisa contou com o apoio da *Fundação Semear*, uma organização comunitária e sem fins lucrativos situada em Novo Hamburgo. Os jovens que participaram de nossa investigação eram atendidos por esta instituição, mais especificamente em um programa voltado à iniciação profissional e à formação cidadã, oferecido para jovens estudantes de escolas públicas moradores da Vila

Diehl, chamado *Projeto Vencer*, também no município de Novo Hamburgo. A missão expressa discursivamente pela entidade era a de “proporcionar a participação da sociedade em ações de responsabilidade social”². Dentro das atividades desenvolvidas por esta fundação estava o atendimento socioeducativo a crianças e adolescentes, de 06 a 18 anos, em situação de vulnerabilidade social.

A Vila Diehl, contexto concreto de nossas entradas de ação/intervenção, se localiza em uma região periférica do município de Novo Hamburgo. Tem na sua construção história origens vinculadas às classes trabalhadoras populares, remanescentes da implosão demográfica avistada no Vale do Rio dos Sinos desde meados da década de 1980, pelo desenvolvimento do setor industrial, mais especificamente calçadista. Com as crises econômicas iniciadas nos anos seguintes, a região passou a conviver com o desemprego, a pobreza e, mais recentemente, com as problemáticas desencadeadas pela inserção do tráfico de drogas entre seus moradores, especialmente jovens. Avistando nestes sujeitos e seus contextos possibilidades de experienciar um projeto sócio comunicacional vinculado à comunicação e à educação que possibilitasse a transformação social, esta pesquisa procurou se aproximar dos mesmos, iniciando ações de teor educacional que pudessem desencadear processos analisáveis teórico-metodologicamente na perspectiva da cidadania comunicativa expressa e conquistada pelos sujeitos.

Convergindo com isto, a missão, objetivos e também a localização e forma de trabalho da *Fundação Semear* convergiam com os interesses desta pesquisa. Deste modo, os jovens atendidos por esta entidade tornaram-se sujeitos participantes de nossa pesquisa, a partir da construção de oficinas educacionais e da criação e manutenção de um *blog*, cujos *processos educacionais, aprendizados e manifestações da cidadania comunicativa* foram investigados.

No cenário contemporâneo midiático, pensar os usos e apropriações que os sujeitos partícipes da pesquisa realizariam das oficinas educacionais expressas no *blog* requereu problematizá-los em termos dos atravessamentos da mediação que são constitutivos das suas competências, assim como as mediações socioculturais e de contexto que matriciam estes usos e apropriações (MARTÍN BARBERO, 2009). Nesta perspectiva, compreendemos que os agentes da comunicação devem ser entendidos como sujeitos pensantes, reflexivos, capazes de discernir sobre aquilo que produzem e consomem

² Disponível em: < <http://www.fundacaosemear.org.br/menu/index/codigo/61/desc/programa-centro-de-vida-redentora>>; Acesso em 23 de abr. de 2015.

mediaticamente, apropriando-se, re-significando e re-circulando os bens simbólicos dentro da esfera social. Neste sentido, os jovens participantes desta pesquisa também foram pensados dentro deste contexto crítico onde suas práticas, tanto de consumo quanto de produção e circulação dentro do *blog*, estavam permeadas por trajetórias socioculturais, por suas competências culturais, midiáticas e comunicativas e pelos entornos educativos dos quais participam, além de outras dimensões; ou seja, como sujeitos multifacetados, plurais e complexos.

A partir da perspectiva de construção de uma cidadania comunicativa, propusemos instaurar e investigar um ambiente no qual os campos da Comunicação e Educação foram voltados à produção digital, refletindo sobre as possibilidades e realizações para o desenvolvimento socioeducativo e para a formação de sujeitos críticos no seu núcleo social.

Concebendo a conjectura comunicacional contemporânea e as práticas dos sujeitos comunicantes articuladas a diversos fatores, como a própria abertura aos processos de produção possibilitada pela midiatização digital, avistamos a imprescindibilidade de problematizar a *cultura* como elemento vivo e central para a compreensão dos fenômenos comunicacionais/midiáticos contemporâneos, especialmente quando se realizam investigações preocupadas com o âmbito dos sujeitos comunicantes. A cultura, em nossa perspectiva de investigação, é componente essencial dentro dos projetos e processos de transformação pela democratização, entre eles, a transformação pela comunicação, compreendida como “espaço não só de manipulação, mas também de conflito, e a possibilidade então de transformar em meios de libertação as diferentes expressões ou práticas culturais” (MARTÍN BARBERO, 2009, p. 44). Mais especificamente abordamos, de acordo com as características dos sujeitos que investigamos na pesquisa, fundamentos para pensar a cultura popular juvenil, suas origens, formações e manifestações nos universos comunicacionais e educativos contemporâneos.

Diante desses eixos de problematização, a formulação da pergunta-problema central pela qual a pesquisa se orienta é: *como os jovens partícipes do projeto de ação/intervenção se apropriam das práticas e processos educomunicativos desenvolvidos a partir das oficinas ofertadas e do espaço digital criado e gerenciado com eles, e que aprendizados e conhecimentos manifestam na perspectiva da cidadania comunicativa?* Em torno desta pergunta central, questionamentos específicos orientadores dos processos investigativos e delimitadores das dimensões a investigar foram elaborados:

- Que práticas educomunicativas foram constituídas nos processos das oficinas e como incidem nas práticas e aprendizados desenvolvidos pelos sujeitos?
- Como foram desenvolvidos os processos de produção de conteúdos para o blog?
- Que apropriações os jovens participantes da pesquisa realizaram do blog?
- Que saberes e competências comunicativas foram construídos e/ou potencializados neste processo?
- Que marcas de mediações vinculadas aos contextos concretos dos sujeitos (da cultura do cotidiano popular juvenil; do entorno educativo; das competências midiáticas e digitais) se exprimem e como configuram os processos educomunicativos desenvolvidos?
- Que concretizações, possibilidades e limitações para o aprendizado e exercício da cidadania comunicativa se revelam neste processo?

A escolha do tema de pesquisa esteve, desde o seu início, delineada pela preocupação em abordar a Comunicação a partir do seu potencial viés *transformador*, *educacional* e possível gerador de *modificações nos cenários sociais*, pensando especialmente nos de *maior vulnerabilidade*. Esta proposta de pesquisa procura problematizar a interface Comunicação e Educação para a reflexão sobre o sistema educacional que, muitas vezes, não atende às demandas de um desenvolvimento e aprendizagem com perspectiva integradora, social e crítica. As relações entre Comunicação e Educação aqui trabalhadas são pensadas desde as condições que oferecem para o aprendizado e, também, para a constituição da cidadania.

Pensamos que pesquisar e problematizar a Comunicação de forma que esteja em interação com a comunidade na qual está inserida é fundamental para a compreensão de fenômenos que possam estar ocorrendo ao seu redor. É interessante ressaltar que o Vale do Rio dos Sinos, região na qual se situa a Unisinos, possui diversas cidades com bairros e zonas com altos índices de criminalidade, abandono escolar, abuso de menores, violência interligada ao tráfico de drogas e a outros fatores indicadores de vulnerabilidade social. Este engajamento entre pesquisa, universidade e comunidade da qual faz parte foi um dos fatores determinantes para delimitação do tema de pesquisa a ser realizada no mestrado.

Ainda partindo de um ponto de vista pessoal sobre o fazer pesquisa e suas possíveis contribuições para a ciência, sempre esteve presente para nós a motivação de produzir

conhecimento de forma socialmente engajada. A busca por essa construção serviu como estímulo e persistência por um trabalhar/pesquisar comprometido com a realidade social que nos envolve e que necessita de reflexão, olhar crítico e atento às suas necessidades e emergências. Desta forma, a pesquisa busca contribuir, dentro de suas possibilidades e limites, também para o incentivo da produção científica a partir de um viés mais voltado a cidadania e as questões populares.

Considerando a contribuição científica da pesquisa, foi realizado um *levantamento de pesquisas* já empreendidas no Brasil e em outros países latino-americanos e que possuíam o mesmo viés com o qual esta investigação se compromete. O levantamento foi realizado em bancos de dados e em bibliotecas com acervo de teses e dissertações, em revistas da área da Comunicação e Educação, bem como, em repertórios nacionais como os da Compós e Intercom, e internacionais, que agregam pesquisas científicas das áreas de nosso interesse³. O que se pôde perceber, tendo em vista as pesquisas com às quais se teve acesso é que, embora muitas trabalhem com a questão da cidadania comunicacional e cultural em ambientes de vulnerabilidade social, a aproximação, o envolvimento do pesquisador e a coleta de dados relativa ao fenômeno empírico investigado acaba se dando através das metodologias mais clássicas empregadas em pesquisa em comunicação. Desta forma, pensamos que esta pesquisa pode trazer contribuições para o campo da comunicação, também, a partir da *metodologia de pesquisa desenhada para essa investigação*, a qual pode trazer resultados e tensionamentos diferenciados a partir de uma proposta de pesquisa ação/intervenção.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar e compreender as apropriações das oficinas educomunicativas ofertadas e dos processos de criação e manutenção de um *blog* realizadas por jovens partícipes da investigação, pensando as potencialidades, aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos na perspectiva da cidadania comunicativa.

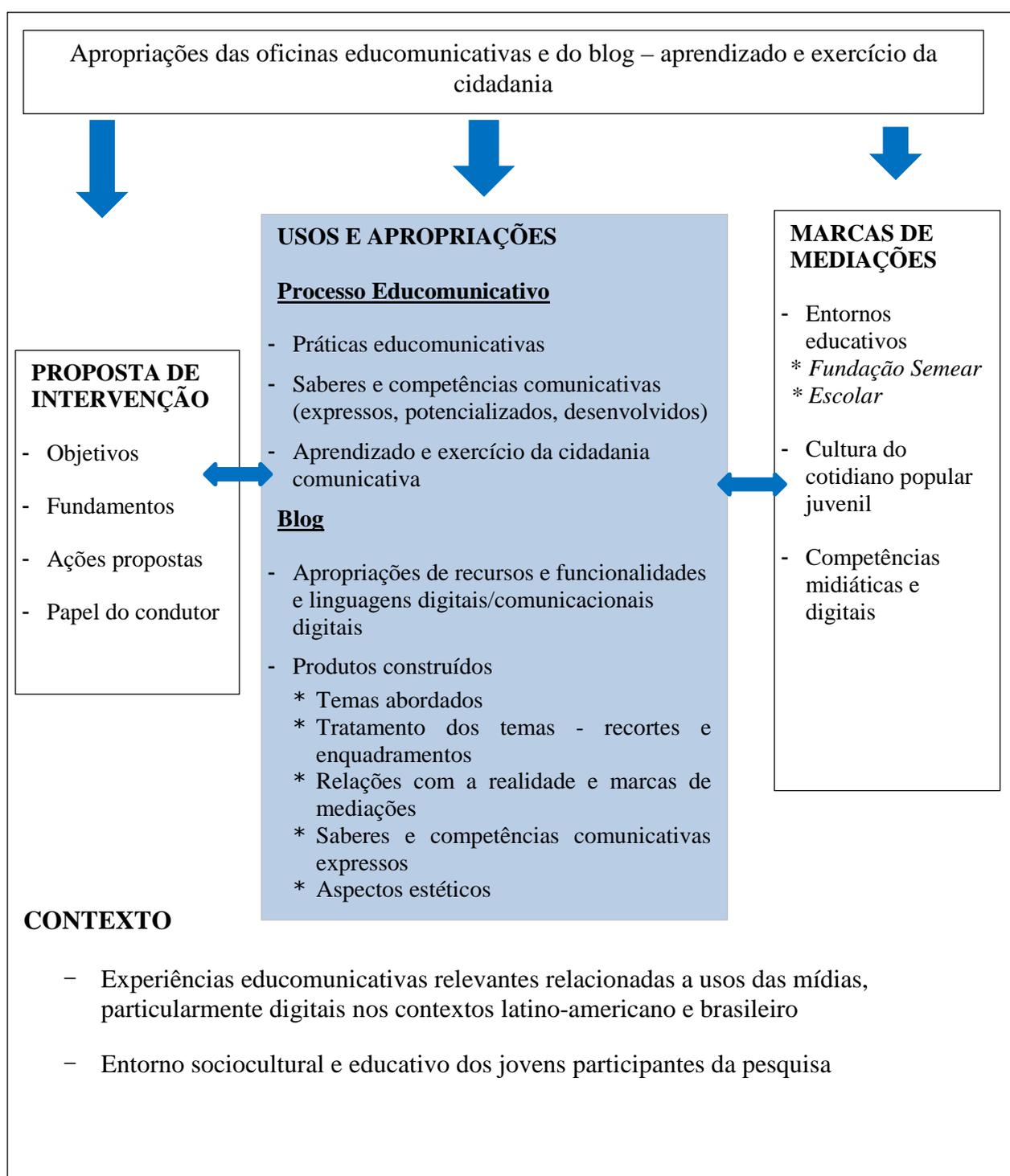
³ O detalhamento dos cenários pesquisados é descrito no capítulo metodológico, dentro do item “pesquisa da pesquisa”. Nele, apontamos todos os bancos de dados investigados, as palavras-chave utilizadas para as buscas, bem como, os resultados obtidos em termos de pesquisas relevantes para a problematização que construímos.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar experiências educomunicativas relevantes em termos de usos de mídias, particularmente as digitais, no âmbito latino-americano e brasileiro atentando para possibilidades de aprendizado e exercício da cidadania comunicativa;
- Caracterizar aspectos do entorno sociocultural e educativo dos jovens participantes da pesquisa;
- Investigar as apropriações das oficinas propostas e dos processos educomunicativos desenvolvidos pelos sujeitos;
- Analisar como as marcas das mediações das culturas populares juvenis, do entorno educativo, familiar e das competências midiáticas e digitais dos jovens estão presentes nas práticas e processos educomunicativos desenvolvidos, nos aprendizados conquistados e exercícios da cidadania comunicativa;
- Analisar o processo e seus resultados em relação à constituição de saberes e competências comunicativas, culturais e cidadãs desenvolvidas e as possibilidades abertas para o aprendizado e exercício da cidadania comunicativa.

1.2 Esquema sinóptico da problemática

Apresentamos, a seguir, um esquema que sintetiza a problemática da pesquisa expressando graficamente as dimensões concretamente investigadas.



2 EXPERIÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS NA AMÉRICA LATINA, NO BRASIL E CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta pesquisa, concebemos que os contextos são elementos relevantes, senão fundamentais para a investigação científica, compreendendo que os mesmos são formadores de uma teia situacional sem a qual seria impossível analisar e compreender os fenômenos/objetos. Os processos de investigação científica estão interligados ao conhecimento acerca das dimensões macrocontextuais e específicas que envolvem o fenômeno/objeto investigado, e que formam um conjunto de aspectos substanciais para o desvendar do problema de pesquisa.

Para Maldonado (2011), o empenho em realizar uma contextualização entrelaçada a problemática de pesquisa desenvolve, durante os processos de investigação, análise e compreensão do fenômeno/objeto investigado com maior potencial para a compreensão dos vínculos existentes entre o problema e a realidade que o circunda. Compartilhamos com o autor a argumentação de que movimentos de contextualização assinalam, para além de uma interpretação aprofundada entre fenômeno e realidade, um comprometimento do investigador com a realidade social na qual está adentrando.

Concebemos também, no encontro das ideias de Maldonado (2011) com Bonin (2006) que os contextos *atravessam* os fenômenos/objetos, de maneira que suas configurações atuais estão perpassadas por uma história de interligação e tensionamentos entre fenômenos e seus contextos. Neste sentido, Bonin (2006, p. 26-27) argumenta que o movimento de contextualização “pode traduzir-se na recuperação/reconstrução de linhas históricas de constituição do fenômeno investigado em planos diversos requeridos pelo problema/objeto de pesquisa (político, social, cultural etc.), que permitem entender sua configuração atual”.

Apropriando-nos das ideias da autora, entendemos que a configuração do fenômeno/objeto investigado tal qual encontramos nos movimentos empíricos está perpassada por marcas históricas, socioculturais, tecnológicas, ligadas ao desenvolvimento econômico, político e social de determinada região, etc. e que precisam ler levantadas e problematizadas para que a compreensão dos fenômenos observados se dê de forma aprofundada.

Deste modo, assumimos as argumentações de Maldonado (2011) e Bonin (2006) sobre os movimentos de contextualização na pesquisa científica, compreendendo que eles atribuem valores sociais e históricos aos projetos de pesquisa, bem como, ampliam as

percepções acerca dos fenômenos/objeto do particular para um nível mais abrangente, instalando uma trama relacional entre os contextos que formam o problema de pesquisa com outros contextos que o perpassam. Os movimentos de contextualização formam uma conjuntura que permite a investigação dos problemas de pesquisa construídos a partir de uma compreensão ampliada e interligada com a realidade na qual se inscrevem.

Considerando as argumentações de Maldonado (2011) e Bonin (2006) sobre a construção e investigação sobre os contextos nos quais se inserem os fenômenos/objetos investigados, entendemos a necessidade de construir movimentos de contextualização sobre experiências relevantes em educomunicação na América Latina, suas contribuições para o desenvolvimento e transformação cidadã dos sujeitos envolvidos, as lacunas deixadas em aberto, bem como, potencialidades e apontamentos de riqueza educacional para inspiração e utilização dentro da pesquisa que realizamos. Ainda considerando as preposições de Maldonado (2011) e Bonin (2006), compreendemos a imprescindibilidade de contextualizar a própria Fundação Semear e o trabalho desenvolvido por ela; e a Vila Diehl enquanto comunidade na qual os jovens partícipes de nossa pesquisa viviam, estudavam e desenvolviam as atividades educacionais propostas por esta pesquisa.

Deste modo, este capítulo é voltado para a construção de um movimento de contextualização de aspectos que consideramos relevantes para a pesquisa. Dois eixos são trabalhados na contextualização, um primeiro, voltado à recuperação e à reflexão de experiências relevantes em educomunicação na América latina e no Brasil e um segundo, direcionado à sistematização de aspectos do contexto concreto investigado.

Em relação ao primeiro eixo, a seleção das experiências relatadas no decorrer do capítulo levou em conta a possibilidade reflexão sobre elementos relativos ao desenvolvimento das mesmas e que poderiam servir de inspiração, reflexão e referência para a experiência educacional pensada e realizada no projeto de dissertação. O movimento de contextualização empreendido nesse âmbito não teve por finalidade realizar um mapeamento completo de todas as experiências educacionais realizadas no nosso continente, mas sim, focalizar experiências relevantes em termos dos seus processos educacionais e refletir sobre elas, podendo apontar gargalos, dificuldades, desafios metodológicos e avanços no que diz respeito à interligação dos campos da comunicação e educação.

Em relação ao segundo eixo, realizamos uma apresentação de aspectos do contexto concreto investigado, buscando elencar elementos que ajudassem a pensar a realidade da instituição dentro da qual a pesquisa estava alocada, suas formas de trabalho, linhas ideológicas, as maneiras como estabelecia relação com a comunidade local e especialmente com os jovens. Apresentamos também informações sobre a Vila Diehl, sua história e vínculos estabelecidos com os sujeitos que nela viviam e que faziam parte de nossa pesquisa. Diante disto, este eixo de contextualização busca elencar elementos para pensar como as atividades realizadas pela pesquisa estavam atravessadas por diferentes âmbitos, necessitando de problematização.

2.1 Contextualizando experiências educomunicativas na América Latina e no Brasil

Este capítulo é voltado para a construção de um movimento de contextualização de algumas experiências relevantes em educomunicação na América latina e no Brasil. A seleção das experiências relatadas no decorrer do capítulo levou em conta a possibilidade de reflexão sobre elementos relativos ao desenvolvimento das mesmas e que, em determinados pontos, serviram de inspiração, reflexão e referência para a experiência educomunicativa pensada e realizada no projeto de dissertação.

Como já argumentado, o movimento de contextualização aqui empreendido não teve por finalidade realizar um mapeamento completo de todas as experiências educomunicativas realizadas na América Latina, mas sim, destacar casos relevantes em termos dos seus processos educomunicativos e refletir sobre elas, apontando suas especificidades à luz da problemática de pesquisa por nós construída.

Deste modo, num primeiro movimento, procuramos contextualizar experiências educomunicativas no contexto latino-americano, partindo das primeiras utilizações do rádio como meio de comunicação alternativo e sua ligação com o processo de libertação dos países latino-americanos. Em seguida, buscamos realizar uma sinalização e reflexão de experiências do mesmo tipo desenvolvidas no cenário brasileiro. Dentro do trabalho de contextualização desenvolvido, realizamos uma tentativa de ir além da descrição dessas experiências, buscando traçar a ligação das mesmas com o desenvolvimento da cidadania comunicativa.

2.1.1 Experiências de comunicação comunitária no contexto latinoamericano

Ao se pesquisar sobre as experiências históricas em educomunicação no contexto latino-americano constatamos que, ao longo do tempo, as radiofônicas foram pioneiras nesse sentido. Esse fato muito se deve às facilidades, tanto de manuseio técnico quanto de custos dos equipamentos radiofônicos, associados às características políticas de cada período histórico dos contextos socioeconômicos dos países latino-americanos. Assim, o rádio converteu-se no primeiro dos grandes meios de comunicação eletrônico a chegar ao continente latino-americano há pelo menos 60 anos (TORRES, 2009).

Aliado à sua facilidade operacional com baixo custo, os fatores histórico-políticos relativos aos meados dos anos 1940 foram importantes na penetração da radiodifusão dentro do continente latino-americano, sobretudo na sua utilização de maneira comunitária, popular e educativa. Festa (1986), ao pesquisar a utilização do rádio para a comunicação comunitária, ressalta que as classes populares encontravam-se, em meados da década de 1940, impossibilitadas de utilizar os meios de comunicação até então disseminados, espremidas pelos regimes políticos totalitários e marginalizadas comunicacionalmente. Diante desse cenário de exclusão, começaram a utilizar rádios comunitárias, jornais de bairro, peças teatrais e outros modos de comunicação alternativos àqueles controlados pelas ditaduras.

Os processos revolucionários relacionados com a luta armada pelos quais passaram países latino-americanos e caribenhos também estão profundamente vinculados à disseminação comunitária do rádio no continente. De Cuba, a partir da Revolução Cubana (1959), com a *Rádio Rebelde* incumbida de, ao mesmo tempo, comunicar e informar os guerrilheiros sobre a organização revolucionária à Nicarágua, a partir da Revolução Sandinista (1979) com a criação e utilização da *Rádio Sandino*, percebe-se a importância desse meio de comunicação alternativo para o empoderamento social-popular de nações cujos direitos comunicacionais estavam segregados pelos poderes ditatoriais desses países.

Operando majoritariamente na ilegalidade, essas rádios comunitárias cumpriam, num primeiro momento, um papel de informação às classes revolucionárias de seus países, ligadas à luta armada e às organizações de guerrilheiros. Cogo (1998), destaca o trabalho de informação/comunicação relacionado ao movimento de liberação nacional desempenhado pela *Rádio Venceremos*, de El Salvador, difundindo a luta do povo contra a dominação norte-americana ilegalmente por 11 anos, antes de ser legalizada. A proposta de

radiodifusão utilizada pelos guerrilheiros de El Salvador, aliada à sua capacidade comunicacional, mostra que mais do que um conhecimento da utilização do rádio como instrumento de guerra dentro do processo de revolução, havia no contexto político-social da época uma ideia de que a comunicação desempenhava um papel crucial para os processos de libertação político-social.

Percebe-se, avaliando o contexto histórico dos países latino-americanos dessa época, que nem todas as rádios comunitárias surgidas naquele momento estavam diretamente ligadas às revoluções armadas. As rádios sindicais, oriundas da organização de classes trabalhadoras, buscavam reivindicar direitos dos mais diversos setores, até então invisibilizados e incomunicáveis entre si e entre setores de classes semelhantes. Esse é o caso das rádios de trabalhadores das minas na Bolívia, em meados da década de 1950, surgidas depois da revolução Bolivariana. Dentro do contexto social e comunicacional que essas rádios se inseriam, coube às mesmas assumir um papel de levar informações não repassadas pelos meios de comunicação dominados pelos regimes totalitários da época, como o golpe militar do General García Meza, em 1980 (TORRES, 2009). Santoro (1981) destaca que, dada a insatisfação da classe operária boliviana com o governo local, aliada à sua desconfiança em relação aos meios de comunicação (controlados pelo governo), as próprias organizações operárias trataram de construir seus aparatos de comunicação, arquitetando um instrumento de informação com potencial mobilizador para uma classe pouco alfabetizada e com acesso restrito à comunicação hegemônica da época.

Essa é uma realidade percebida em vários países latino-americanos, cujas histórias de formação e libertação passaram por regimes ditatoriais: Peru, Chile, Argentina, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Brasil tiveram movimentos que buscaram, dentro do horizonte da comunicação alternativa, formas de dar voz às suas reivindicações e lutas sociais. Conforme argumenta Cogo (1998, p. 39), na maior parte dos países latino-americanos, a comunicação popular emergiu no interior dos movimentos e organizações sociais no meio de uma conjuntura de profunda insatisfação por parte do povo e de significativas restrições às liberdades de expressão. Dentro desse horizonte reivindicador, surgiram também as primeiras rádios com princípios educadores no continente, como veremos a seguir.

2.1.2 Experiências educomunicativas na América Latina

As experiências iniciais de interligação entre os campos da comunicação e educação na América Latina, assim como de experiências em comunicação comunitária, como relatado anteriormente, foram realizadas mediante a utilização do rádio e das suas facilidades operacionais aliadas ao baixo custo de operacionalização, bem como ao seu alcance significativo sobre a população ouvinte, formada, em sua maioria, por camponeses, indígenas, trabalhadores e guerrilheiros, quase todos analfabetos ou com grau muito baixo de educação e acesso à ela.

Dentro desse horizonte, destacamos o surgimento da *Rádio Sutatenza*, criada em 1947 na cidade de mesmo nome, na Colômbia. Concebida a partir das missões evangelizadoras da Igreja Católica e com o objetivo de oferecer educação básica para camponeses daquele país, essa rádio foi fundada pelo padre José Joaquim Salcedo. As premissas do seu fundador sobre a função da Sutatenza eram as de que, por meio da rádio, camponeses analfabetos pudessem adquirir condições para modificar suas condições de vida pessoal, social e familiar. Gutiérrez (2009) realiza um detalhado trabalho de investigação sobre as práticas comunicacionais da Sutatenza com os camponeses da região entre 1947 e 1989, no qual aponta que a rádio pretendia, a partir de uma metodologia própria, possibilitar através da interligação entre comunicação e educação que o camponês analfabeto e incomunicável pudesse se tornar um agente social, dotado de capacidade crítica e reflexiva para modificar e agir sobre o seu contexto.

A experiência realizada em Sutatenza serviu de modelo para adoção em diversos países da América Latina e do Caribe, favorecendo a expansão e o reconhecimento do projeto internacionalmente. Conforme assinala Gutiérrez (2009), a Rádio Sutatenza foi reconhecida como modelo no uso do rádio para a educação pelo Banco Mundial, em 1974, além de receber prêmios internacionais de Jornalismo e o reconhecimento da UNESCO como entidade alfabetizadora mundialmente reconhecida.

A Sutatenza estava ligada à organização Ação Cultural Popular (ACPO), cujos objetivos estavam definidos para a missão educadora na região. Gutiérrez (2009) relata que a ACPO utilizava-se, para além da missão alfabetizadora desempenhada pela rádio Sutatenza, de um sistema combinado de meios composto por livros, cartilhas, institutos de formação de líderes, etc. Esse arranjo multicomunicacional construído foi possível graças ao apoio do governo colombiano e de organizações internacionais. A experiência prática

da rádio Sutatenza estava organizada pelo que foi chamado de *Escolas Radiofônicas*. Elas consistiam em produzir programas radiofônicos especialmente para pequenos grupos de vizinhos, todos agricultores (as), que ouviam a partir de aparelhos alimentados à bateria. Dessa maneira, os conteúdos produzidos eram elaborados de forma que pudessem estar acessíveis às gramáticas e interesses destes sujeitos. Essa prática era possível a partir de guias capacitados pela própria organização, que estimulavam os ouvintes a utilizar a aprendizagem obtida pela escuta da rádio em decisões pertinentes dentro das suas comunidades (SALMÓN, 2005).

Desse modo, as produções e escutas guiadas promovidas pelo trabalho educador alavancado pela Rádio Sutatenza buscavam, através de programas voltados à produção agropecuária, à saúde e à educação, ou seja, diretamente ligados às realidades dos camponeses ouvintes, melhorar as condições de vida desses sujeitos, promovendo e incentivando a tomada de conhecimento pela utilização dos meios de comunicação. Salmón (2005, p. 06), exprime de maneira enfática e sintética os eixos de trabalho que moveram as atividades de caráter educacional realizadas pela *Rádio Sutatenza* junto à sua comunidade na Colômbia: “Recepção – reflexão – decisão – e ação coletiva”.

Torres (2009) ao realizar uma contextualização histórica sobre o surgimento das primeiras rádios educadoras no continente latino-americano, focalizando a Rádio Sutatenza, ressalta o fato de experiências semelhantes a ela se disseminarem ao longo das décadas seguintes.

No correr de uma década se formou uma cadeia de oito rádios, com patrocínio internacional e do governo nacional, para favorecer a educação não formal dos camponeses colombianos. As experiências das rádios educativas, quase todas cristãs, estenderam-se pela América Latina nos anos sessenta. Perto de meio milhão de rádios deste tipo surgiu em 15 países. Em um primeiro momento dirigiram sua atenção aos camponeses e indígenas e nos anos setenta também às populações suburbanas e marginalizadas (TORRES, 2009, p. 9).

A experiência de Sutatenza, na Colômbia, serviu como modelo de inspiração para Mário Kaplún, autor argentino considerado como um dos mais influentes na produção radiofônica voltada para a educação na América Latina. Movido à *práxis* do rádio como instrumento para a disseminação da educação, Kaplún tem suas obras espalhadas por todo continente latino-americano, visualizadas em diversos projetos. Nesse momento, como elemento de contextualização, ressaltaremos um dos projetos relevantes do autor que

serviu e ainda serve de inspiração teórico-metodológica para projetos em educomunicação. Trata-se do método *cassete-fórum*. As contribuições teóricas-pedagógicas do autor, bem como a contextualização da construção do seu pensamento, fundante para o campo da educomunicação, são encontradas nos eixos teóricos do texto da dissertação.

Caracristi (2000) define o método cassete-fórum criado por Kaplún como uma experiência de importância singular para a comunicação e a educação no cenário latino-americano. O método cassete-fórum foi um sistema desenvolvido por Kaplún para promover a educação comunitária de adultos, colocado a serviço de organizações populares, urbanas e rurais, centros de trabalhadores cooperativos e centros de educação popular, sendo desenvolvido em diversos países da América Latina (CARACRISTI, 2000).

De maneira simplificada, o modelo criado pelo autor combina diferentes tipos de comunicação – coletiva e interpessoal – através de mensagens gravadas em cassetes escutadas e discutidas em grupos participantes dos projetos os quais, após discutir e considerar o conteúdo escutado, gravavam as respostas no lado oposto da fita enviada, devolvendo o cassete ao centro emissor de origem.

Ao propor o método de comunicação por cassete-fórum, Kaplún buscou romper com o modelo unilateral de comunicação dominante e com o qual os sujeitos participantes dessa experiência tinham contato, recuperando o sentido dialógico da comunicação. Da mesma maneira que as experiências pioneiras em comunicação comunitária a partir de meados da década de 1940 se disseminaram pela utilização do rádio, numa América Latina permeada por regimes políticos que impossibilitavam o acesso de comunidades periféricas, camponesas e indígenas aos meios de comunicação de massa, o ideário do método cassete-fórum, conforme argumenta Caracristi (2000) procurava construir um meio de comunicação popular que permitisse reduzir o isolamento e a falta de interação entre os grupos de camponeses que estavam separados e incomunicáveis devido a fatores geográficos e também pela falta de acesso aos meios de comunicação compatíveis com suas capacidades.

A problematização sobre a qual Kaplún propõe seu método cassete-fórum está perpassada pela adoção de conceitos de autores que foram fundantes para a construção do seu pensamento. A reconstrução dessa teia conceitual está presente nos capítulos teóricos da dissertação e, para fins de contextualização, trazemos o recorte de duas passagens importantes nesse sentido. A proposta do método cassete-fórum está baseada fundamentalmente em dois eixos. O primeiro considera que a comunicação é uma

atividade humana de emissão e recepção de mensagens entre interlocutores que são recíprocos entre si⁴. O segundo admite que a

Comunicação é o processo de interação social democrática, baseado no intercâmbio de signos, pelo qual os seres humanos compartilham voluntariamente experiências a partir de condições de acesso livre e igualitário, diálogo e participação (SALMÓN, 2005, p. 21).

Ao analisar sua experiência com a proposta do cassete-fórum no Uruguai, o próprio Kaplún admite que o processo de quebra com a dimensão unilateral da comunicação para a participação dialógica e igualitária entre os sujeitos comunicantes é longo e lento e

[...] que não se dá de um dia para o outro nem ao longo de um ano de trabalho. Pode levar muito tempo até que um grupo chegue ao grau de maturidade e consciência crítica que lhe permita superar seus conhecimentos culturais e dialógicos, possibilitando uma efetiva participação autônoma na comunicação (KAPLÚN, 1987, p. 70).

Dessa forma, não bastaria criar os espaços, mecanismos e canais de participação, apontando que a participação popular é um processo articulado com diversos fatores, que precisam ser tomados em conta quando se propõe uma experiência que se utilize da comunicação para fins educativos. Peruzzo (1998 e 2003) realiza uma reflexão interessante sobre a participação popular na comunicação. Para a autora, a participação popular na comunicação está subordinada à própria estrutura dos meios de comunicação de massa a qual, através de sua organização e escalas burocráticas de poder, dificulta que a participação comunitária/popular possa ser organizada de modo que se empenhe para ser representativa dentro de um meio de comunicação já implementado. Desse modo, uma estratégia com vistas a maior participação popular nos meios de comunicação, tanto nos que se voltam às pequenas audiências quanto nos de audiência massiva é a democratização dos mesmos pela participação, tendo como horizonte a transformação social.

A reflexão realizada por Kaplún (1987) sobre sua experiência com o cassete-fórum e que considera que a participação popular se deve à uma maturidade e consciência crítica nos invocou a pensar, também, em outros fatores que deveriam ser trabalhados e pensados de forma articulada com vistas a uma participação democrática no projeto desenhado e realizado por esta pesquisa. Os movimentos de contextualização realizados até aqui

⁴ O conceito é adotado de Antonio Pasquali, autor venezuelano com o qual Kaplún teve contato a partir do seu exílio na Venezuela de 1978 a 1985, período no qual trabalhou e colocou em prática seu trabalho com rádios educadoras e também a experiência do cassete-fórum naquele país.

mostram que os processos de comunicação popular/comunitária na América Latina tiveram diferentes origens. Das rádios criadas durante os processos revolucionários de libertação pelos quais passaram diversos países latino-americanos e caribenhos, que buscavam fornecer informações para os guerrilheiros que lutavam nos campos de batalha às rádios de premissa evangelizadora e educadora, como a *Rádio Sutatenza*, percebe-se um elemento em comum e que expressa a natureza da origem desse tipo de comunicação. Trata-se do cenário de exclusão e de distanciamento da comunicação midiática hegemônica em relação a indígenas, camponeses, trabalhadores, operários, enfim, a comunidades periféricas marcadas pela pobreza, insatisfação social, política e cultural que, em meio à falta de acesso à educação encontraram na comunicação, através de líderes e de instituições (religiosas, comunitárias, trabalhadoras, rurais) a possibilidade de dar voz às suas demandas incomunicáveis pelos meios de comunicação existentes em cada país e em cada época.

Apesar de basear essa reflexão em experiências realizadas há algumas décadas percebe-se, ao realizar a retomada crítica de experiências de comunicação com viés educador no cenário latino-americano mais recente, que alguns dos objetivos traçados pelas experiências anteriores ainda se mantêm, mostrando que nem todas as adversidades comunicacionais/educativas foram superadas durante o tempo no nosso continente. Algumas das experiências resgatadas, além da repercussão educativa que propiciaram, refletiram-se também em práticas educacionais realizadas posteriormente.

O movimento realizado no próximo tópico busca, justamente, resgatar experiências do início do século XX e contemporâneas em educação no contexto brasileiro, traçando suas contribuições para as áreas da educação e da comunicação e para a promoção da cidadania, bem como suas limitações. Busca refletir também sobre aspectos e características interessantes e que puderam ser aproveitadas e repensadas dentro do projeto educacional realizado nesta pesquisa.

2.1.3 Experiências comunicacionais educativas no contexto brasileiro

No movimento que realizamos neste tópico com vistas a contextualizar algumas experiências comunicacionais no contexto brasileiro na dimensão educativa, situamos histórica e socialmente as experiências realizadas pela *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*,

pioneira no Brasil nesse sentido; pelo *Movimento Educação de Base* (MEB); pelas primeiras experiências em *TV's educativas*, com a *TVE-RJ* e a *TV Cultura de São Paulo*; pelo *Projeto Saci*, voltado para a tele-educação através de transmissões via satélite; o *Projeto Salto para o Futuro*, pioneiro na utilização de fundamentos educacionais para a formação continuada de docentes no país. Ainda, pelo início dos trabalhos desenvolvidos pelo *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo* (NCE/USP) com a experiência realizada pelo *Educom.TV* que, por sua vez, anteciparam uma série de políticas públicas voltadas para a inserção da educação no cenário educacional brasileiro. Por fim, destacamos três experiências realizadas no contexto contemporâneo, uma chamada por *Educom.rádio* e outra *Educom.geração cidadã*, ambas também desenvolvida pelo NCE/USP no Estado de São Paulo. A última experiência resgatada neste movimento se refere ao contexto regional, denominada *Alunos em Rede – Mídias Escolares*, realizada em Porto Alegre.

Assim como nos demais países da América Latina, o rádio desempenhou papel crucial como meio de comunicação utilizado para a promoção da educação no contexto brasileiro, conseguindo atingir os locais mais longínquos e extremos do país. Alves (2009) faz uma retomada histórica da utilização das mídias como instrumentos para a educação no país. Segundo o autor,

A educação via rádio foi, dessa maneira, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência. Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (ALVES, 2009, p. 09).

Como já abordado em outros pontos dessa contextualização, diversos fatores contribuíram para que o rádio fosse precursor da utilização dos meios de comunicação no campo educacional. Como destaque, estão os baixos custos dos aparelhos técnicos, a possibilidade de alcançar um vasto número de ouvintes através das suas transmissões, a sua linguagem, considerada acessível para todos os públicos aliada com seu potencial em atingir uma parcela da população formada por um número elevado de analfabetos (TORRES, 2009).

Os relatos sobre o início da radiodifusão no Brasil, focalizando a utilização dessa mídia como potencializadora da educação, passam pela criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada pelo educador e antropólogo Roquette Pinto, em 1923. Conforme argumenta Alves (2009), apesar de sua programação ser inicialmente amadora, a Rádio

contava com apoio do governo federal e buscava, primordialmente, ofertar programas educativos e culturais através da promoção da educação popular. Considera-se esse movimento como o primeiro realizado pelo governo federal brasileiro como forma de apoio à educação à distância no país.

Apesar de se propor a manter uma programação voltada à educação popular, a experiência prática da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro se baseava em uma programação focalizada para a cultura de elite. Pimentel (1999) descreve as transmissões educativas realizadas pela Rádio, nas quais a música erudita possuía lugar de destaque, juntamente com a leitura de poesias e de jornais. Ocorre que a criação dessa rádio foi realizada por um grupo de intelectuais que concebiam que as transmissões educativas deveriam ter um papel no sentido de “elevar” o repertório cultural da população ouvinte, sem considerar fatores cruciais para a formação de um laço entre mídia e recepção. Nesse sentido, cabe ressaltar que, em meados do século XX, pouquíssimas pessoas possuíam receptores de rádio, o que dificultava o acesso da população mais pobre do país à essa mídia, sendo responsáveis por boa parte da audiência as elites que, assim como os intelectuais fundadores da Rádio Sociedade, nutriam-se da alta cultura. Outro elemento importante a ser problematizado, sendo talvez o de maior peso, é o de que a tentativa intransigente de “elevar” a cultura através de um repertório clássico e elitizado acaba por negligenciar as culturas e saberes populares, colocando-os em um local de menor valor em termos culturais, como elementos formadores de uma “cultura inferior”. Esses dois elementos, traçados em conjunto, acabaram por dificultar o alcance dos objetivos educacionais traçados por Roquette Pinto ao idealizar a utilização do rádio como elemento potencializador da educação.

Sem o apoio financeiro advindo da publicidade, as condições para manter a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro pioraram ainda na década de 1930, período no qual seu idealizador e fundador resolveu ceder a concessão ao então Ministério da Educação e Saúde, a partir do firmamento do compromisso que o Ministério mantivesse a rádio com uma programação educativa e cultural. A partir disso, a rádio passou a ser denominada por Rádio do Ministério de Educação e Cultura (Rádio MEC), dando início ao sistema de Rádios Educativas no Brasil. A Rádio MEC é atuante até hoje no país e conta com

programações musicais e jornalísticas, possuindo um dos acervos mais importantes do rádio brasileiro.⁵

Ainda problematizando a utilização da radiodifusão com finalidade educativa no contexto brasileiro, outra experiência que demanda atenção é o *Movimento Educação de Base (MEB)*. Idealizado na década de 1960, período no qual, segundo o IBGE⁶ a taxa de analfabetismo no Brasil era superior a 39% na população com mais de 15 anos, o movimento tinha o ideal de promover educação para esse contingente de jovens e adultos, sendo criado pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) em março de 1962. A experiência prática do MEB consistia na realização de cursos de alfabetização através da criação de rádios-escolas. Fávero (2004, p. 01), retoma a história de fundação do MEB relatando que ele “teria a duração de cinco anos, devendo ser instaladas no primeiro ano, 15 mil escolas radiofônicas, a serem aumentadas progressivamente”, tendo, na sua criação o objetivo de “ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada” (FÁVERO 2004, p.03).

No entanto, com o golpe de Estado de março 1964 e a instalação da ditadura civil militar no país, as ações do MEB e de outros movimentos sociais democráticos que propunham mudanças no cenário social foram impedidas, culminando com o encerramento parcial das atividades do MEB em meados de 1966. As práticas alfabetizadoras e socioeducativas espalhadas pelo país na época foram proibidas por serem enquadradas pelo regime civil militar como subversivas e propagadoras do comunismo o que, segundo Toledo (2004), resultou num esmagamento de programas e ações que promoviam a politização da classe trabalhadora.

Mesmo com suas atividades socioeducativas diminuídas e parte de seus educadores e intelectuais perseguidos, o MEB prosseguiu com seu trabalho que, enquanto atividades práticas, caracterizava-se por experiências pedagógicas e didáticas simples. Pimentel (1999), Souza (2006) e Filho (2010) resgatam elementos fundantes desse importante movimento pela educação no Brasil da década de 1960.

As escolas participantes do programa recebiam um rádio-receptor que tinha por finalidade captar emissões das programações educativas produzidas em horários

⁵ A sede da Rádio Mec continua sendo no Rio de Janeiro, transmitindo sua programação por duas frequências no Rio de Janeiro (AM e FM) e uma em Brasília (AM). Possui ainda o maior estúdio de gravação da América Latina. Disponível em <<http://radios.ebc.com.br/mecfmrio/sobre>>; Acesso em 07 jan. 2015.

⁶ O dado consta no estudo “Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil” disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>>. Acesso em 07 jan. 2015.

específicos e determinados pela própria comunidade escolar. Nesse sentido, cabe ressaltar que os programas produzidos pelas rádios-escolas aproveitavam elementos regionais de cada comunidade escolar para entrelaçar suas transmissões com o cotidiano dos seus ouvintes, ao mesmo tempo em que, conforme nos sinaliza Souza (2006), a possibilidade de escolha dos horários de transmissão/escuta gerou uma grande utilização das escolas no período noturno, faixa de horário em que os adultos podiam acompanhar as aulas após suas jornadas de trabalho. Essa mescla entre flexibilização de horários para participação massiva de adultos em processo de alfabetização com práticas pedagógicas criativas e interconectadas com as realidades cotidianas do povo, conforme argumento Filho (2010), proporcionaram uma prática educomunicativa que ainda não tinha conseguido ser desenvolvida no país, através da promoção de uma comunicação interativa entre a rádio e sua audiência (emissor/receptor), diferentemente do que havia sido trabalhado pela experiência rádio-educativa idealizada por Roquette Pinto na década de 1930 (SOUZA, 2006).

Filho (2010) relata algumas das experiências pedagógicas realizadas pelo MEB, dentro das quais selecionamos aquela nomeada de *Encontros* como relevante para ser discutida nesse capítulo. Os *Encontros* tiveram suas atividades iniciadas em 1963 em municípios onde funcionavam as Escolas Radiofônicas. Com o intuito de promover a integração entre as Equipes Centrais, Monitores e a própria comunidade eram realizados aos domingos, dia em que mais pessoas podiam comparecer devido às outras atividades que desempenhavam durante a semana (cabe lembrar que a maioria dos participantes eram adultos e trabalhadores pouco alfabetizados). Nesses Encontros, a partir de elementos problematizadores levados inicialmente pelas equipes Centrais, realizavam-se debates, reflexões, peças teatrais, etc. para, posteriormente, conceber produções realizadas pelos próprios alunos. A ideia, desse modo, era a de que a própria comunidade encontrasse caminhos pedagógicos e criativos para propulsionar o aprendizado e alfabetização de seus membros. Como ressalta Filho (2010), existia uma preocupação por parte do MEB em acompanhar esse processo para que, no futuro, a população pudesse fazer uso de suas técnicas e métodos próprios para o aprendizado e também para a comunicação. Desse modo, percebe-se o objetivo do MEB em proporcionar uma autonomia comunicacional e metodológica/pedagógica nas comunidades por ele atendidas.

O contexto brasileiro da época em que se desenvolveram as propostas sócio-educativas do MEB tem direta ligação com o caminhar do seu trabalho, com as

trilhas percorridas e, também, com as dificuldades encontradas. A partir do regime civil militar de 1964, presenciou-se no país um ideal desenvolvimentista, que valorizava propostas que levassem ao chamado “progresso da nação”. Em decorrência disso, percebeu-se na conjuntura política, social e econômica do país uma preocupação maior em pontos-chaves de áreas como Cultura e Educação, principalmente no que tangia aos gargalos que impediam o desenvolvimento pleno, como o analfabetismo, a formação de mão de obra qualificada e de recursos humanos de nível médio, técnico e superior (FILHO, 2010). Diante desse cenário, as contribuições do MEB para a educação brasileira da época foram interessantes, principalmente pela utilização dos meios de comunicação – em especial o rádio – como ferramenta didática e pedagógica para a educação popular e alfabetização de adultos.

Esse alcance obtido pelos trabalhos realizados pelo MEB tem relação, portanto, com questões diretamente ligadas à mobilização social dos setores mais pobres e com menores índices de alfabetização/educação do Brasil daquela época. Pensamos que essa é uma questão que merece ser considerada na medida em que, ao se visualizar o panorama das demais experiências em comunicação popular, comunitária e voltadas para a educação e cidadania na América Latina, percebe-se que os fatores de mobilização social de setores das classes populares com menos recursos – tanto econômicos quanto comunicacionais e educacionais – são constituintes de um pensamento de empoderamento dessas populações sobre suas participações para o desenvolvimento de suas nações, melhorias na qualidade de vida e transformações sociais no seu entorno.

Pimentel (1999) resgata documentos da história de fundação do MEB que relatam que os objetivos de fundação do mesmo continham aspectos e ideias transformadoras, a partir de uma educação libertadora que considerava a relevância da conscientização das próprias comunidades, algo que advinha da pedagogia Freiriana. Como aponta o autor, o trabalho idealizado pelo MEB não seguiria, portanto, uma linha verticalizada de transmissão de conhecimentos a partir da alfabetização *stricto sensu*, mas sim a concepção de que, para além de um mero aprendizado instrumentalizado, essas pessoas necessitavam de um trabalho de humanização a partir da educação e do conhecimento, gerando a possibilidade de exercer sua cidadania.

Das experiências realizadas pelo MEB junto às comunidades rurais e pobres destacamos ainda, conforme salienta Filho (2010), a presença de elementos lúdicos interligados aos momentos de lazer dessas comunidades. Vale lembrar que diversas

atividades ocorriam aos domingos ou ainda em horários nos quais as pessoas participantes não estavam trabalhando, geralmente à noite. Desse modo, as atividades realizadas pelo MEB continham como elementos pedagógicos aspectos a partir dos quais as comunidades podiam se divertir enquanto aprendiam, interligando linguagens acessíveis com aspectos do cotidiano, elementos regionais e históricos de cada local, servindo como um movimento de motivação para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que proporcionavam identificação dos participantes com seus históricos locais, fazendo-os sentirem-se representados.

Desse modo, a recuperação e aproximação de alguns elementos formadores do trabalho realizado pelo MEB no país entre as décadas de 1960 e 1980 formaram um conjunto de concepções que foram aproveitadas e problematizadas no projeto realizado por esta pesquisa, contextualizadas dentro do panorama social, político e econômico atual.

Ainda como elemento de contextualização, pensamos que é interessante destacar que a experiência das escolas radiofônicas do MEB espelhou-se em outra já remontada aqui, a da Rádio Sutatenza na Colômbia. Conforme nos conta Gutiérrez (2009), em seu levantamento sobre a história da Rádio Sutatenza, o ideário e os resultados obtidos na Colômbia pela iniciativa da igreja católica serviram de impulso para a criação do MEB a partir de encontros realizados pela CNBB no Brasil com intermédio, inclusive, de José Joaquim Salcedo, padre fundador da Sutatenza.

Outra experiência relevante no cenário latino-americano e brasileiro no que se refere ao uso do rádio como elemento para a promoção da educação e cidadania é a criação da *ALER - Associação Latino-Americana de Educação Radiofônica*, nascida também em Sutatenza, na Colômbia. Interessa aqui refletir sobre o papel propulsor para a rádio-educação promovido pela experiência primeira tida em Sutatenza, que incentivou e inspirou experiências futuras em diversos países do continente. O trabalho dessa associação será descrito posteriormente. Para Santos (2013)

O papel exercido pelo rádio, na sociedade brasileira, extrapola o aspecto do entretenimento, ao considerar o seu uso como difusor cultural e a favor da educação. Conforme a história do rádio educativo retrata, tal veículo atuou como um importante meio para a democratização do saber, sendo aliado da educação formal e disseminador de ideologias (SANTOS, 2013, p. 61).

Realizado esse movimento de retomada de experiências educomunicativas no cenário brasileiro, a partir primeiramente da visualização da expansão da radiodifusão como elemento comunicacional que passa a ser utilizado por diversas entidades, vemos

também que é a partir do golpe civil militar que se iniciam os primeiros movimentos para a utilização da televisão como meio de comunicação voltado para a educação. De acordo com Jambeiro (2002, p. 73), esse período da história brasileira foi marcante para o desenvolvimento e disseminação da televisão em território nacional, visto que nela os militares viam um “instrumento importante para promover suas ideias sobre segurança nacional e modernização das estruturas econômicas e sociais do país”. Com incentivo do governo federal a televisão passou, aos poucos, a se constituir como um meio de comunicação presente na vida cotidiana das pessoas, tornando-se também o principal meio de comunicação oficial governamental do país, reproduzindo em grande escala as concepções ditatoriais daquele período.

A partir de um prisma de discussão mais aberto, é importante atentar para o fato de que a televisão no Brasil se encontra no cerne de uma discussão entre ser um bem público concedido a empresas privadas. Essa particularidade necessita ser problematizada quando se elencam para discussão, por exemplo, as primeiras experiências em televisão educativa no país, que datam ainda de meados de 1961. Entre essas experiências pioneiras que visavam promover processos educacionais mediados pela televisão ressaltamos as TVs públicas de São Paulo (TV Cultura) e do Rio de Janeiro (TVE) (CITELLI, 2013). Ambas as programações dessas duas televisões procuravam produzir programas voltados para a educação de jovens e adultos. Entretanto, com a necessidade de viabilizar economicamente suas transmissões, as produções com fins educativos foram, ao longo do tempo, perdendo espaço dentro das grades de programação, visando uma maior segurança econômica para as emissoras. Esse movimento de colocação de produções socioeducativas para horários pouco privilegiados das grades de programação foi sendo cristalizado com o tempo e é percebido até hoje nas programações da televisão aberta no Brasil, como é o caso do programa Telecurso, veiculado pela Rede Globo e demais TVs educativas e que vai ao ar às 6h, horário de pouco apelo publicitário. Entretanto, apesar da sua importância, a concessão dos canais de televisão no Brasil para empresas privadas é uma discussão densa e fundamental que passa pelo âmbito das políticas públicas e da democratização da mídia no Brasil, que não cabe ser realizada nesse capítulo de contextualização.

Como experiência de interligação entre comunicação e educação com elementos interessantes de utilização da televisão, recortamos o *Projeto Saci*, criado em 1974. Sua concepção original tinha como objetivo atender as séries iniciais do chamado antigo

“primeiro grau”⁷. Saci é a sigla para “Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares” e, conforme nos aponta Saraiva (1995) tinha o objetivo de estabelecer um sistema educacional de tele-educação através da transmissão via satélite, trazendo como elemento inovador para a época a interligação entre os novos aparatos tecnológicos com o sistema educativo. Apesar de ter sido pensado e desenvolvido dentro do contexto da ditadura civil militar, conjuntura que determinou grande parte dos rumos tomados pelo Projeto, trazemos o recorte dessa experiência para pensar, justamente, como a junção entre novas tecnologias de comunicação e educação pode ser propulsora para o desenvolvimento do conhecimento e, por consequência, da cidadania.

De acordo com Saraiva (1995), em sua experiência prática, o Projeto Saci compunha-se pela transmissão de telenovelas que eram pré-gravadas e transmitidas via satélite, com assistência de materiais impressos que eram distribuídos para alunos e educadores das séries iniciais. Como críticas ao Projeto, feitas durante a sua implantação e que retomamos nesse momento, estão a produção de programas televisivos que desconsideravam as especificidades culturais destacadas de cada região do país, focados em características essencialmente dos eixos sul e sudeste. Essa desconsideração das diferenças culturais existentes fez com que o programa fosse pouco aceito nas regiões norte e nordeste, historicamente consideradas as com maiores índices de analfabetismo. Aliado a isso, os altos custos de manutenção das transmissões via satélite fizeram com que o programa fosse extinto em 1978.

Como elemento questionador dessa experiência para o projeto educomunicativo realizado nesta pesquisa, pensamos nas especificidades culturais como fundamentais desencadeadoras do interesse pela educação a partir da geração de identificação entre os sujeitos educandos e os meios de comunicação voltados para a educação. A partir deste olhar crítico para a experiência do Projeto Saci, reiteramos nosso pensamento sobre a necessidade de conceber trabalhar o projeto educomunicativo realizado por esta pesquisa considerando as características socioculturais da comunidade onde a mesma foi realizada, exercício que proporcionou um maior interesse e identificação dos sujeitos participantes nos processos e dinâmicas educomunicativas e, por consequência, da cidadania, como já havia sido percebido em outras experiências contextualizadas nesse capítulo.

Transpondo alguns anos na linha do tempo do processo de desenvolvimento da tele-educação no Brasil, recortamos outra experiência como sendo relevante nesse sentido.

⁷ Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=292>>; Acesso em: 08 jan. 2015.

Trata-se do projeto *Salto para o Futuro*, criado em 1991 como alternativa para a formação continuada de docentes em todo o país. Inicialmente, o projeto era transmitido a partir de tele salas nas quais os docentes tinham contato com produtos audiovisuais que discutiam tendências para a Educação Básica do país. O programa segue até hoje e, além de poder ser acompanhado com mediação a partir da organização das Secretarias de Educação de cada estado, faz parte da grade de programação da TV Escola (canal do Ministério da Educação)⁸. As produções do programa, desde o seu surgimento inicial, buscavam discutir a educação básica do país a partir da utilização de diferentes métodos educacionais. Sara Helena Mendonça (2012), supervisora pedagógica do Salto, ao contar a trajetória do programa ao longo de mais de 20 anos de atuação, salienta que o mesmo utilizou outros elementos comunicativos para a promoção da educação, reunindo

[...] recursos como textos de apoio (boletim) e canais de comunicação direta: caixa postal, fax, telefone e mais recentemente a Internet, tudo isto visando tornar possível a interatividade com os professores reunidos em espaços de recepção organizada (tele salas) em que, com a mediação de um orientador de aprendizagem, os cursistas discutiam e participavam com questões que se tornaram constitutivas do debate com especialistas (MENDONÇA, 2012, s/p).

Começa-se a perceber, a partir dessa experiência, o início de um movimento sobre a formação pedagógica dos docentes brasileiros que considera a importância da utilização dos meios de comunicação como potencializadores para a aprendizagem, seja para as suas próprias formações docentes seja para a utilização desses meios como prática em sala de aula. Santos (2013), ao narrar sua experiência com o programa ainda na década de 1990, salienta a importância dessa vivência para a sua formação. No início do Salto, os professores convidados a assistir as transmissões nas tele salas podiam comunicar-se e tirar dúvidas a partir do contato telefônico com outros professores em outras regiões do país. A autora relata que esta possibilidade mobilizava a pensar os meios de comunicação como maximizadores das possibilidades de aprendizagem, especialmente pelas facilidades técnicas apresentadas, pensando na aproximação e no diálogo entre os sujeitos

⁸ O programa é exibido diariamente às 19h na TV Escola e reprisado às 8h e às 14h. Além disso, é exibido simultaneamente pelos canais Sky (112), Via Embratel (123), Oi TV (950), Telefônica TV Digital (694). Produzido pela TV Brasil, o programa é apresentado em reprise na grade da emissora e também pode ser assistido na página <tvbrasil.org.br/webtv/> às 05h50.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13258:salto-para-o-futuro> e <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12342:-salto-para-o-futuro&Itemid=687>; Acesso em 08 jan. 2015.

experienciada durante o Projeto. Ao contar sobre como o programa contribuiu para sua própria formação e de seus colegas, Santos (2013) relata,

Aquela experiência com o programa “Um salto para o Futuro” parecia auxiliá-los sobre a maneira quanto ao processo de construção do conhecimento. O fato de trocarmos experiências entre nós, professores na ativa de diferentes locais do país mediados, ora por um professor especialista no assunto em questão, ora por um tutor presencial, foi muito significativo para o meu processo de aprender a ser professora (SANTOS, 2013, p. 24-25).

Inaugura-se, a partir dessa experiência primeira na utilização dos meios de comunicação em interligação com a educação continuada para profissionais da educação, um cenário de políticas públicas voltadas para esse sentido no país. Nessa mesma época, foi inaugurado no Brasil em 1996 o NCE-ECA/USP, Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, por iniciativa de professores e pesquisadores de diversas universidades brasileiras interessados na inter-relação comunicação e educação. Em sequência à sua criação, o NCE- ECA/USP realizou uma extensa investigação com pesquisadores da América Latina que abordavam as temáticas comunicação e educação até então vistas separadamente e de forma complementar, obtendo como resultado a visualização de um novo campo distinto, a partir da integração dos dois últimos, como relata Ismar Soares, coordenador geral do NCE:

Os resultados da pesquisa apontaram para a consolidação de um novo campo de intervenção social, fundamentado na inter-relação comunicação/educação, ou simplesmente, *educomunicação*, que inaugurava um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas (SOARES, 1999, p. 23, grifo nosso).

No contexto da emergência desse novo campo de intervenção social, denominado por educomunicação, uma série de atividades voltadas a esse sentido passaram a ganhar apoio político, especialmente no Estado de São Paulo, através de propostas promovidas pelo NCE- ECA/USP. Dentre os inúmeros trabalhos realizados por esse núcleo, destacamos nesse primeiro momento o projeto *Educom.TV*, apresentado como um “Curso de Aperfeiçoamento sobre a Linguagem Audiovisual na Escola – uma Ação Educomunicativa, ou, simplesmente, Educom.TV, uma proposta de educação a distância, com ações presenciais, destinada a um grupo de 2.228 educadores vinculados a 1.024

escolas da rede pública estadual de ensino”⁹. O projeto merece destaque nesse exercício de contextualização por ser o primeiro desenvolvido pelo NCE- ECA/USP no ambiente da Internet, integrando mídias massivas e o contexto online emergente em 2002, ano de seu início.

Como lembra Ismar Soares, professor coordenador do projeto, o *Educom.TV* era definido como

Um projeto vinculado à Secretaria de Educação a distância do MEC destinado a preparar professores para usar materiais da TV Escola em sala de aula; e, na versão do NCE- ECA/USP, ganhou a perspectiva de se discutir, de forma mais global, a própria linguagem audiovisual e usá-la na prática didática a partir de uma perspectiva de ação educacional. Um total de 2 mil professores e de 1.024 escolas tomou parte do projeto, denominado Educom.TV e executado na modalidade de educação a distância, produzindo-se, ao final, mais de 900 projetos educacionais, envolvendo as respectivas comunidades de ensino, especialmente alunos (SOARES, 2008, p.46).

Pensado segundo a perspectiva de formação continuada para docentes, assim como já havia sido realizado pelo projeto Salto para o Futuro, inaugural no contexto brasileiro como projeto para promoção da educação docente através dos meios de comunicação no país, o Educom.TV ganha, como forma de implemento ao projeto, a ideia de integrar mídias massivas a mídias digitais, em um projeto cujo trabalho tinha por mérito ser dialógico e participativo, tanto no trabalho realizado junto aos docentes em forma de capacitação quanto nos realizados posteriormente nas comunidades escolares em conjunto com os estudantes.

Esse cenário participativo e dialógico é expresso claramente nos objetivos explicitados pelo programa, onde consta o ideário do diálogo constante entre professores-cursistas e a equipe do NCE-ECA/USP (instrutores para as práticas educacionais pensadas e problematizadas). Tal proposta tinha como finalidade a ampliação das habilidades de expressão e interpretação por parte dos professores-cursistas sobre o ambiente representado pelos sistemas dos meios de comunicação, de modo que pudessem sentir-se motivados a desenvolver ofertas de trabalhos em suas comunidades escolares cujos desenvolvimentos circundassem a utilização do audiovisual em experiências colaborativas realizadas com seus alunos.¹⁰

⁹ Disponível em: < <http://www.usp.br/educmtv/apresentacao.asp>>; Acesso em: 15 jan. 2015.

¹⁰ Disponível em: < <http://www.usp.br/educmtv/apresentacao2.asp>>; Acesso em: 15 jan. 2015.

Dentro do avançado número de professores cursistas e de projetos realizados por eles com suas respectivas comunidades escolares, destacamos como relevante neste exercício de contextualização as temáticas abordadas dentro do Curso pelo NCE-ECA/USP nos debates teóricos realizados. As temáticas trabalhadas nesta experiência serviram, em parte, como inspiração para a montagem dos debates que realizamos com os jovens participantes de nossa pesquisa. Tivemos o cuidado de adaptar e recontextualizar elementos interessantes ao nosso trabalho para o público que participava de nossas oficinas e práticas educacionais, permitindo que os jovens pudessem compreender e acompanhar os debates realizados, a partir da aproximação dos elementos teóricos com as realidades e capacidades dos sujeitos.

Na experiência do NCE-ECA/USP, os conceitos teóricos do seu curso foram apresentados em dez lições, sendo elas: Educomunicação; Ecossistema Comunicativo; Cultura Midiática; Relação entre Comunicação, Cultura e Tecnologia; Textos não Escolares; Linguagem Audiovisual; Teorias e Práticas para a Recepção/TV; Planejamento do uso do audiovisual na prática educativa; Planejamento da educomunicação no plano pedagógico e Avaliação do processo de ensino/aprendizagem¹¹.

As atividades promovidas pelo NCE-ECA/USP na área da educomunicação proporcionaram muitos exemplos de experiências que foram relevantes para o fortalecimento desse campo. Num cenário mais recente, destacamos outro projeto comandado pelo Núcleo e que obteve resultados interessantes de serem problematizados. Trata-se do projeto *Educom.rádio*. Ele foi desenvolvido pelo NCE-ECA/USP em parceria com a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, entre os anos de 2001 e 2004. O objetivo central para a realização desse projeto era promover a redução da violência nas escolas públicas de ensino fundamental através da utilização dos meios de comunicação para a conscientização. As macro-estratégias de trabalhos adotadas foram a produção e apresentação de workshops para os professores da rede municipal de ensino e de oficinas para os alunos participantes do projeto. Ao final do programa, mais de 450 escolas participaram do *Educom.rádio*, revelando um número extenso de participantes, professores, estudantes e articuladores ligados ao NCE-ECA/USP. A esses articuladores cabia a coordenação dos polos nos quais as escolas estavam organizadas, formados em grupos de 5 a 12 escolas cada um. Esse processo de gestão dos polos estava sob a

¹¹ Disponível em:
<https://www.academia.edu/5768454/Educom_TV_uma_a%C3%A7%C3%A3o_educativa>; Acesso em 15 jan. 2015.

coordenação de professores e estudantes do NCE, que realizavam a comunicação entre os diretores das escolas, os representantes da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo e o próprio NCE, primando, conforme nos aponta Soares (2006), coordenador do projeto, pelo estabelecimento de uma relação político-pedagógica que possibilitasse o andamento do projeto.

Como objetivo fundamental do projeto estava a ideia de que cada escola pudesse desenvolver coletivamente seu próprio projeto educacional, elaborado de acordo com as características e necessidades da sua comunidade escolar e a partir do seu próprio plano pedagógico. A reunião dos esforços entre professores, estudantes e comunidade para a elaboração de um plano de ação que tivesse como foco o desenvolvimento do projeto educacional pretendia, portanto, desligar-se do modelo transmissor cuja essência vastamente conhecida é a de que o conhecimento é transmitido do professor ao aluno, mas sim, tensionar os membros da comunidade escolar para a utilização de um modelo participativo, ou seja, “educacional” onde há a integração dos membros formadores da comunidade como ativos e que assumem o ideal de realizar uma comunicação de forma colaborativa.

O relato de Soares (2006) nos aponta para a visualização mais além para os objetivos propostos pelo projeto Educom.rádio. A partir do tensionamento da comunidade escolar de trabalhar e pensar seu projeto educacional de forma colaborativa, pretendia-se também reforçar questões do plano pedagógico de cada escola que tivessem viés com a comunicação e suas tecnologias e que poderiam, de alguma forma, melhorar as condições de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar, potencializando e favorecendo o trabalho didático dos docentes através do uso de recursos comunicacionais. O alcance desses objetivos estava tensionado também pelo contexto no qual a Secretaria Municipal de Educação visava o projeto, e que estava baseado na construção dentro das escolas públicas de um “[...] ambiente favorável às manifestações da cultura de paz e à colaboração mútua entre os membros da comunidade educativa, combatendo dessa forma as diversas formas de manifestações da violência, tanto física quanto simbólica” (SOARES, 2006, p. 175).

A extensão do trabalho realizado pelo projeto Educom.rádio pode ser percebida quando vemos os números resultantes dele: “ao longo de 42 meses um total de 840 palestras, 420 *workshops* e 840 oficinas de produção radiofônica” e a capacitação na linguagem radiofônica de aproximadamente 8,5 mil pessoas, compostas por professores,

alunos e membros das comunidades escolares (SOARES, 2006, p. 184). A formação e capacitação das comunidades escolares como um todo para o desenvolvimento colaborativo dos seus próprios projetos educacionais possibilitou elas pudessem desenvolver seus projetos autonomamente após o final de 2004, criando, produzindo e apresentando suas produções radiofônicas sem o intermédio dos articuladores do NCE. Sob esse ponto de vista, pode-se entender que um dos objetivos aos quais o projeto *Educom.radio* se propunha foi alcançado ao mobilizar as comunidades escolares para a realização de uma comunicação colaborativa e autônoma.

Em relação aos demais objetivos estabelecidos pelo projeto, Soares (2006) sinaliza que o acompanhamento das relações cotidianas dentro dos ambientes escolares, através do diálogo com os agentes de cada comunidade, revelou que o trabalho realizado através das práticas educacionais possibilitou um maior desenvolvimento da criatividade e da expressividade dentro do ambiente escolar. Diante disso, visualizou-se um ambiente no qual se conseguiu acompanhar uma diminuição nos conflitos existentes, melhorias em termos de disciplina e das relações de colaboração dentro da comunidade escolar, caminhando em direção aos objetivos iniciais pensados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Como experiência relevante para o cenário educacional brasileiro, ressaltamos alguns resultados obtidos pelo projeto *Educom.radio*. O relato de Soares (2011) é rico nesse sentido ao elencar características das produções radiofônicas produzidas pelas escolas participantes do projeto e das melhorias das condições de convívio presenciadas no cotidiano dessas instituições. Nesse sentido, descreve que

O revezamento dos alunos nas atividades necessárias para uma adequada produção permite que cada membro das diferentes equipes desenvolva suas habilidades de escrita e de leitura, além de favorecer o domínio da linguagem e da operação técnica dos aparelhos. Especialmente, contribui para a melhoria das relações entre professores e alunos, reduz os índices de violência, bem como motiva a solidariedade na busca de metas comuns. No caso, é justamente este último resultado que define a efetiva natureza educacional da experiência (SOARES, 2011, p. 39).

O relato trazido por Soares (2011) evidencia que, assim como já assinalado em outras experiências contextualizadas nesse capítulo, projetos educacionais que primam pela participação crítica e que possibilitam o desenvolvimento de sujeitos comunicativos e cidadãos necessitam ser problematizados pela tríade comunicação e suas tecnologias, educação e cidadania. Nesse ponto, consideramos que a comunicação e suas

tecnologias necessitam ser postas em contato com estudantes e professores de maneira não-transmissiva, não como elementos e equipamentos que tem o poder de falar por si, mas sim, de maneira que possam ser meios por eles (professores e estudantes) apropriados com a finalidade de potencializar, dar voz às suas demandas sociais e desenvolver diversos aspectos dos sujeitos, como a criatividade, a expressividade, a visão crítica da mídia, o desenvolvimento da cidadania, etc.

No âmbito da educação e da cidadania dentro do que chamamos por tríade problematizadora, concebemos que projetos educomunicativos necessitam ter por essência o ideal de uma educação horizontal e colaborativa, de modo que os sujeitos participantes possam se sentir de fato ativos dentro do processo educomunicativo desencadeado pelo projeto posto em prática, e que possam desenvolver suas atividades de maneira a incentivar a solidariedade, a participação, ao envolvimento e responsabilidade com e para a sua comunidade.

A sequência de trabalhos com perspectiva educomunicadora desenvolvida pelo NCE-ECA/USP tem como suporte o reconhecimento da prática educomunicativa como uma política pública reconhecida no Estado de São Paulo. Esse movimento ganhou legitimação ainda no ano de 2004, quando o projeto Educom.rádio foi sancionado pela Lei 13.941, chamada Lei Educom, a qual definia o conceito de educomunicação como uma política pública no município. Outro passo importante nesse sentido foi dado em 2009, com a aprovação da portaria que orientava a implantação de projetos educomunicativos nas escolas públicas do município de São Paulo e fomentava a formação do que foi chamado de “professores comunicadores” (SOARES, 2011, p. 39).

Dentro desse contexto de promoção da educomunicação como uma política pública, outro projeto promovido pelo NCE-ECA/USP merece destaque dentro desse movimento de contextualização. Entre o final de 2005 e 2006, o NCE promoveu em conjunto com o Consórcio Social da Juventude o projeto *Educom.geração cidadã*, desenvolvido no município de Embu das Artes, e que fazia parte do Programa Primeiro Emprego (PPE), promovido pelo Ministério do Trabalho.

O Educom.geração cidadã era destinado a jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social, cujas condições socioeconômicas eram prejudiciais às suas colocações no mercado de trabalho. Diante disso, esse projeto tinha como objetivo “preparar os jovens para o trabalho por meio da gestão educomunicativa, através de uma relação participativa e expressiva, fazendo uso de linguagens midiáticas” (GATTÁS e SOARES, 2006, p. 4). As

atividades realizadas pelo projeto eram organizadas de forma que primeiramente as turmas formadas por esses jovens pudessem ter contato com palestras temáticas conduzidas por mediadores do NCE-ECA/USP e debates sobre os temas abordados. Considerando os objetivos do projeto e o contexto dos jovens participantes, os principais temas giravam em torno da educomunicação; da presença dos jovens na mídia; da diversidade cultural; da democratização da comunicação; de questões relativas à ética e a cidadania; e de trabalho e empreendedorismo.

A sequência das atividades realizadas propunha que esses jovens tivessem contato com recursos digitais através do aprendizado da criação, manutenção e gestão de um blog no qual obtinham um espaço para expressar suas demandas sobre os temas abordados e discutidos pelo projeto, suas expectativas quanto ao mercado de trabalho, dificuldades, trajetória no curso e aprendizagens. Gattás e Soares (2006) apontam que as atividades desempenhadas em rede buscavam demonstrar aos participantes do projeto a possibilidade de inventar e reinventar a comunicação através da internet, por meio do diálogo entre os participantes com outros blogs e com seus colegas. As autoras descrevem que, durante o processo de aprendizagem de utilização da internet e de suas ferramentas, bem como da criação e manutenção do blog, a participação e autonomia dos jovens foi aumentando gradativamente, mostrando que a abertura a essa possibilidade de comunicação incentivou sua participação, colaboração, comunicação interpessoal e posicionamento frente ao meio de comunicação recentemente descoberto.

Além das atividades educamunicativas desenvolvidas dentro da internet pela criação e manutenção dos blogs, o Projeto contava também com produção radiofônica através do oferecimento de oficinas temáticas. Ao longo do projeto foram experienciados diferentes formatos radiofônicos, discutidos em conjunto com os mediadores do NCE-ECA/USP e elaborados pelos participantes. Mostra-se como um elemento interessante nesse aprendizado em multimeios o fato de as produções radiofônicas serem temas das produções nos blogs e vice-versa. Esse elemento evidencia, em certo modo, um determinado conhecimento midiático nesses jovens que, ao se avistarem como sujeitos comunicantes e não mais receptores passivos diante aos meios de comunicação, souberam utilizar desses meios para expressar suas próprias demandas, e não reproduzir outros temas já pré-pautados pelas mídias massivas.

Como resultado desse projeto que, em comparação a outros já contextualizados nesse capítulo teve curta duração, Gattás e Soares (2006) nos sinalizam que as oficinas

educativas colaboraram para a melhora da comunicação interpessoal desses jovens, no seu trabalho em grupo, na aprendizagem colaborativa e solidária, bem como, no desenvolvimento de novas linguagens, capacidades de expressão e de relacionamento, possibilitando que os mesmos estivessem mais bem preparados para adentrar no mercado de trabalho. Ao trazer os elementos dessa experiência educativa, consideramos que ela aponta para uma perspectiva que ainda não havia sido trabalhada nas experiências elencadas até esse ponto. A inserção dos jovens no mercado de trabalho como alternativa para a melhora da qualidade de vida e, logicamente, para a promoção da cidadania, mostrou-se como um fator interessante a ser trabalhado dentro de projetos educativos que se destinam especialmente para participantes cujas características socioeconômicas são desfavoráveis ao desenvolvimento de habilidades que levem a inserção no mercado de trabalho.

De modo a realizar uma contextualização que olhe também para o contexto regional no qual realizamos esta pesquisa, trazemos como experiência a ser discutida o projeto *Alunos em Rede – Mídias Escolares* realizado em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Como objetivo principal desse projeto, encontra-se a ideia de desenvolver uma proposta de mídia escolar que possa orientar professores e estudantes para produções radiofônicas voltadas para fins educativos. De forma complementar, o projeto visa atender uma concepção de comunicação multimeios, na qual as produções radiofônicas possam se tornar elementos para uma produção televisiva, que, por sua vez, é elemento temático para alimentar o blog do projeto e, assim, ganhar uma condição de comunicação integrada tanto à realidade das escolas quanto das suas comunidades.

Para dar início a esse movimento de contextualização, é necessário trazer à discussão algumas perspectivas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para o ensino fundamental. Tais perspectivas servem para a reflexão de aspectos relacionados ao seu processo político, administrativo e pedagógico. Nesse movimento, nos interessaram os aspectos relativos à política educacional adotada pela Secretaria e que são contemplados por quatro eixos a serem desenvolvidos a partir das ações promovidas pela SMED, sendo eles: Gestão Educacional de Resultados; Conhecimento; Inclusão e Integralização da Educação. Chama a atenção, em particular o fato de não constarem dentro dos eixos prioritários de trabalho da SMED ações que considerem a comunicação como instância promotora da educação, apesar da existência de um eixo denominado por “Inclusão”. Nesse sentido, percebemos um distanciamento entre a política educacional

adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em relação à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que vem, ao longo do tempo, legislando e implementando ações que regulamentam a perspectiva da comunicação como elemento de importância para ser discutido e trabalhado em diversos projetos, como vimos em alguns exemplos já trazidos nesse capítulo.

O distanciamento existente entre a política educacional da SMED de Porto Alegre em adotar politicamente perspectivas voltadas à utilização da comunicação e suas tecnologias dentro das diretrizes pedagógicas das escolas da rede municipal é discrepante com a promoção do projeto Mídias Escolares - Alunos em Rede, que tem essa secretaria como parceira. Realizamos esse movimento para enfatizar as diferenças de abordagens sobre o potencial da comunicação como proposta pedagógica de promoção da educação e cidadania entre as Secretarias Municipais de Educação desses dois municípios, Porto Alegre e São Paulo. Atentamos para o fato de que a existência de legislações e ações com fundo e amparo governamental tem, considerando seu contexto institucionalizado, abrangência, financiamento e trabalho pedagógico/intelectual, maiores condições de desenvolver e gerenciar projetos educacionais de relevância dentro de seus contextos locais.

Compreendemos que, ao se dimensionar a comunicação como uma política pública para e dentro do campo educacional, potencializam-se as chances de projetos educacionais comprometidos com o desenvolvimento da cidadania e da educação através da problematização da comunicação e de suas tecnologias ganharem notoriedade e espaço dentro dos processos educativos. Como argumenta Horta (2007), embora a denominação política pública possa ser compreendida como uma maneira de operação do Estado sob a educação, nesse sentido existe a concepção de que possa existir a cooperação e o trabalho de atores sociais e públicos comprometidos com as questões educacionais/comunicacionais existentes. É essa concepção que permite a visualização de uma aproximação entre atores governamentais e sociedade civil na *práxis* das políticas públicas.

É importante enfatizar que a argumentação trazida por Horta (2007) se baseia na reflexão sobre o projeto Educom.radio, desenvolvido pelo NCE-ECA/USP com apoio governamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O apoio e regulamentação legal existentes no município de São Paulo para o desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas da rede pública são um fator de significativa

importância a ser considerado quando se analisam os projetos realizados, suas extensões, corpo intelectual envolvido, bem como, os resultados alcançados por esse trabalho.

Retomando o projeto Alunos em rede – mídias escolares, destacamos o relato de Corrêa (2012), que realizou uma pesquisa sobre a produção radiofônica do projeto focalizada para a investigação sobre a construção de saberes, competências e cidadania. A autora retoma a criação do projeto, que se iniciou em 2004 e se mantém até hoje atuante em escolas de rede pública municipal de Porto Alegre. É interessante ressaltar que, além de desenvolver competências em linguagem radiofônica, o projeto conta também com produções para web televisão, fotografia, blog e mídias sociais (*Twitter* e *Facebook*). O acesso às produções desenvolvidas pelos estudantes é possível através do site do projeto¹².

Para Corrêa (2012) como elementos problematizadores relevantes dentro da experiência realizada pelo projeto Alunos em Rede, está o fato de os estudantes serem motivados a pensar a comunicação por eles realizada em relação às suas comunidades. Motivados pela possibilidade de realizar suas produções radiofônicas, televisivas e também para os meios de comunicação digitais em diferentes cenários, além do contexto escolar restrito, esses estudantes foram colocados para pensar a relação e importância da comunicação para suas comunidades e contextos locais. Nesse sentido, é interessante o relato de Corrêa (2012, p. 42) quando ressalta que dentro do projeto Alunos em rede, “é possível perceber que existem movimentos que rompem com a ideia de que o aprendizado acontece apenas no ambiente escolar”.

A investigação realizada por Corrêa (2012) traz elementos que sinalizam que as oficinas e atividades promovidas pelo projeto geraram movimentos importantes na vida dos sujeitos estudantes participantes do mesmo, tanto em relação às suas relações familiares e sociais, quanto às suas capacidades de expressividade, trabalho colaborativo, interação, aprendizado e, até mesmo, interesse e aproximação com as atividades escolares. Pensamos que esse elemento merece destaque quando se elencam experiências educacionais relevantes nos cenários sociais distintos. Para além do desenvolvimento de competências midiáticas em estudantes e professores, interessa pensar de que forma elas podem ser provocadoras de outros interesses e competências, especialmente voltadas para a promoção da educação e o desenvolvimento da cidadania. Desse modo, superam-se as dificuldades advindas da falta de apoio institucional/legislativo, que poderia proporcionar suporte técnico, intelectual e financeiro mais adequado aos projetos educacionais,

¹² Disponível em: <<http://alemrede.blogspot.com.br/>>; Acesso em 30 mar 2015.

encontrando nos esforços de professores e membros da comunidade, bem como, no interesse e participação ativa dos estudantes/comunicadores cidadãos, a força motriz para que projetos dessa natureza possam, efetivamente, servirem como elementos fundamentais para processos de democratização da comunicação e desenvolvimento da cidadania.

A partir da visualização das experiências consideradas relevantes para esse movimento de contextualização, ressaltamos a importância da discussão gerada no entorno das relações existentes entre comunicação, cultura e tecnologia dentro do processo educacional desenvolvido por esta pesquisa.

Nesse sentido, para eleição e realização de um projeto educacional que tem por essência o diálogo e a participação, percebemos como fundamental o conhecimento por parte do pesquisador responsável pelo projeto pensar elementos do projeto educacional que tenham relação direta com as realidades dos sujeitos envolvidos no mesmo, de forma que eles possam utilizar as aprendizagens conquistadas para melhorar sua qualidade de vida dentro de seus contextos, assim como já foi proposto pela experiência da Rádio Sutatenza, por exemplo.

Tomar como conhecimento a cultura midiática dos sujeitos, bem como, seus hábitos de consumo, preferências, facilidades e dificuldades de acesso aos produtos midiáticos e culturais, como proposto aos cursistas do Projeto Educom.TV, por exemplo, mostra-se importante para evitar que os sujeitos participantes sintam-se distantes do ambiente cultural e midiático dos quais fazem parte. A aproximação com elementos formadores do contexto cultural e simbólico dos participantes de projetos educacionais, como a utilização de elementos lúdicos nas atividades realizadas pelo MEB em comunidades rurais como forma de alcance e de fomento ao aprendizado em conjunto com momentos de lazer, mostra-se como uma característica facilitadora à participação e mobilização dos sujeitos dentro dos projetos educacionais. Nesse sentido, esse conhecimento cultural acerca da realidade que circunda o ambiente no qual o projeto educacional é realizado promove uma interligação entre as linguagens trabalhadas dentro do projeto com aspectos do cotidiano dos sujeitos, facilitando a aproximação e identificação entre eles e o projeto no qual são sujeitos participantes, construtores e disseminadores da aprendizagem obtida no contato com os meios de comunicação em interligação com a educação.

Os movimentos de contextualização realizados contribuíram, ainda, para pensar que o projeto educacional realizado por esta pesquisa precisaria, assim como já propunha

Mario Kaplún, recuperar o sentido dialógico da comunicação, irrompendo com o modelo unilateral amplamente disseminado pelos meios de comunicação massivos. Desse modo, a experiência realizada pelo projeto Educom.rádio, ao mobilizar professores e estudantes a pensar suas estratégias pedagógicas em conjunto para uma comunicação colaborativa/participativa, mostrou-se como uma forma de afastamento do modelo transmissional de comunicação, abrindo espaço para que as vozes da comunidade escolar ganhem relevância dentro do projeto educacional, embora, ainda como salientado por Kaplún, esse seja um processo lento e gradativo.

Como elementos essenciais para que os projetos educacionais despertem interesse, participação, e por consequência, sejam propulsores para o desenvolvimento da educação e cidadania dos seus participantes, os movimentos de contextualização mostraram a imprescindibilidade de não negligenciar elementos da cultura e os saberes populares de cada contexto, como ocorreu no desenvolvimento do projeto de Roquette Pinto para a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. O contrário disso é visualizado nos exemplos trazidos pelas experiências da Rádio Sutatenza, do MEB, do Projeto Saci, do Alunos e de Rede e projetos desenvolvidos pelo NCE/ECA/USP, que valorizaram os contextos locais, aspectos regionais e históricos, bem como, especificidades culturais e midiáticas, e que demonstram elementos importantes dentro de projetos educacionais gerando possibilidades de exercer cidadania por parte dos sujeitos participantes. Nos apropriamos destes exemplos interessantes e produtivos para o pensamento e desenvolvimento de nossa pesquisa de ação/intervenção educacional a partir da problematização das características específicas de nosso cenário de pesquisa.

2.1.4 Trabalhos de entidades contemporâneas em educação

Neste tópico procuramos construir uma contextualização de aspectos relativos a experiências contemporâneas relevantes no contexto latino-americano e brasileiro. Para tal, trazemos o recorte histórico de criação de três entidades que contribuíram ao longo do tempo para pesquisas na área da comunicação comunitária e popular e que, a partir de suas investigações e publicações, puderam servir de subsídio teórico e metodológico para experiências atuais. Desse modo, realizamos uma breve descrição do cenário de criação e contribuições realizadas pelo *Ciespal* (Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para América Latina), pela *ALER* (Associação Latino-americana de Educação

Radiofônica) e pelo *CEPAP/Venezuela* (Centro de Experimentação para o Aprendizado Permanente).

Criado em 1959 pela Unesco, pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e com auxílio do governo equatoriano, o Ciespal oferecia, no início dos seus trabalhos, cursos de aperfeiçoamento profissional para profissionais que atuavam na área da comunicação de massa. Influenciado pela pesquisa norte-americana, o centro encontrava-se limitado quanto às suas áreas de atuação e pesquisa e, em 1973, passou por redirecionamento crítico que o fez buscar a encontrar suas raízes e conceitos próprios dentro do contexto da realidade e de autores da América Latina. Berger (2001) faz uma reconstrução do papel histórico do Ciespal para a construção do campo da comunicação no continente. Para a autora,

O Ciespal foi [...] a principal ponte entre os especialistas, as escolas e os diversos centros de reflexão e, com a difusão de suas publicações, iniciou e sustentou um importante esforço de reflexão sobre os problemas da comunicação, além de ter formado um centro de documentação especializado, registrando a memória histórica sobre os meios da região (BERGER, 2001, p.243).

A partir da reformulação crítica de 1973, o trabalho do Ciespal passou a se preocupar com elementos cujos temas tivessem engajamento político e social com o cenário latino-americano, passando a investir em pesquisas voltadas a comunicação popular, comunitária, comunicação para educação, em pesquisas participantes que envolvessem comunidades periféricas, rurais, indígenas e excluídas comunicacionalmente, incluindo a problematização do subdesenvolvimento latino-americano no cerne das discussões e investigações realizadas por seus pesquisadores. A troca de professores norte-americanos por latinos, incluindo brasileiros, também representou um passo importante para a guinada das produções acadêmicas e para o fortalecimento do pensamento crítico sobre a comunicação no continente a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Ciespal.

Dentro do contexto da pesquisa em comunicação realizada pelo Ciespal, uma de suas publicações chama atenção pelo esforço de dar reconhecimento científico às pesquisas realizadas pelas Ciências Sociais no meio acadêmico. Trata-se da revista *Chasquí* - Revista latino-americana de Comunicação, publicação que reúne artigos, resultados de pesquisas, estudos e teorizações com foco principal em experiências populares em comunicação (BERGER, 2001). Dos trabalhos mais recentes realizados pelo Ciespal no que tange à comunicação para a educação e promoção da cidadania, destacamos o trabalho do seu

Centro Audiovisual e Multimídia (CAM). Esse centro age com diferentes frentes de trabalho, incluindo a televisão, rádio, multimídia e conteúdos digitais. Cada uma das áreas de trabalho do CAM realiza a produção de diferentes conteúdos, “programas y proyectos enmarcados en una visión plural, inclusiva, ciudadana que promueva el derecho a la comunicación. El trabajo surge a partir de iniciativas internas y de proyectos externos”¹³. O objetivo desse centro é promover o desenvolvimento de novas propostas narrativas, formatos e formas de produção desde um enfoque de direitos e democratização da comunicação a partir de uma perspectiva cidadã. A partir dessa perspectiva inovadora para produção de diferentes formatos de mídia, pensamento e reflexão por parte dos profissionais que as desenvolvem, o Ciespal tem gerado trabalhos na área da comunicação caracterizados por uma concepção de comunicação para a promoção da cidadania e educação não avistada nos meios de comunicação chamados tradicionais. Como aspecto diferenciador do trabalho realizado por esse centro do Ciespal, notamos a possibilidade de visibilizar as comunidades periféricas da região, numa perspectiva integradora e cidadã, mediante a produção de conteúdos multimídia e audiovisuais que levam em conta as sensibilidades e contextos das comunidades locais, movimento que raramente é percebido nas chamadas mídias de massa.

Outra entidade que desenvolveu historicamente e ainda atua amplamente com o objetivo de disseminar o trabalho de emissoras de rádio educativas é a ALER – Associação Latino-Americana de Educação Radiofônica. A entidade nasceu em Sutatenza, na Colômbia, no ano de 1972, mesmo local de origem da Rádio Sutatenza, experiência educacional já contextualizada neste capítulo. Assim como a Rádio, a missão inicial da ALER era a de reunir e gerir experiências entre as inúmeras emissoras de origem cristã com fins evangelizadores e de alfabetização de adultos surgidas na região naquele período. Na atualidade, a sede principal da ALER encontra-se em Quito, no Equador, cidade a partir da qual a associação tem por missão a consolidação de rádios comunitárias e populares, com vistas ao desenvolvimento e acesso a democratização da comunicação nas regiões onde suas rádios atuam (TORRES, 2009).

Com as mudanças político-sociais passadas pelo continente ao longo das últimas décadas, bem como a radicalização de determinados setores da igreja católica, a ascensão de partidos de esquerda, o avanço das lutas populares, entre outros, a finalidade puramente

¹³ Disponível em: <<http://camciespal.blogspot.com.br/p/quienes-somos.html>>; Acesso em: 06 jan. 2015. Tradução livre para: “programas e projetos enmarcados en una visión plural, inclusiva, ciudadã que promova o direito a comunicação. O trabalho surge a partir de iniciativas internas e de projetos externos”.

educativa das rádios associadas à ALER foi se modificando e tornando-se voltada, também, ao viés popular e comunitário. As rádios populares possibilitaram um modelo participativo nos meios de comunicação, onde se privilegiaram a voz dos excluídos, problematizando sua organização social e política para a transformação das estruturas dos países. Nesse sentido, as rádios afiliadas a ALER assumiram a ideia de formação e orientação nos conceitos e objetivos da rádio popular, oferecendo produções radiofônicas inovadoras e oficinas para diretores, produtores, programadores e investigadores da área do rádio.¹⁴

Entretanto, apesar do câmbio ocorrido com a proposta original de criação e reunião das rádios afiliadas a ALER, a proposta central elencada pela associação ainda está focada na atuação nas áreas da educação e comunicação, coordenando os trabalhos de mais de 50 rádios educativas latino-americanas. A Associação também “*organiza serviços através de assessoria como, cursos de capacitação, publicações, análise e sugestões de programas, intercâmbio entre produtores radiofônicos populares*”. (VIGIL, 2000, p. 03). Os serviços oferecidos estão disponíveis para movimentos sociais, entidades públicas, organizações populares e demais associações interessadas.

Por sua vez, o CEPAP (Centro de Experimentação para o Aprendizado permanente), situado em Caracas, na Venezuela, é um centro ligado à Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) que, formalmente, outorga títulos de licenciatura em educação. Buscamos dar lugar a sua presença nesse capítulo de contextualização pela importância que esse centro teve durante o processo de construção metodológica desta dissertação. Ao participar do VIII Seminário Internacional de Metodologias Transformadoras de la Red Amlat, cuja temática tratou dos *processos comunicacionais, educação e cidadania na luta dos povos*, em 2014¹⁵, tivemos contato com pesquisadores e investigações que abordam a comunicação para a educação e cidadania de forma presencial, sendo esse um dos pilares fundantes do trabalho desenvolvido pelo CEPAP em sua trajetória ao longo de mais de 30 anos.

Segundo o diretor do CEPAP, Prof. Julio Valdez (2008), o centro é entendido

¹⁴ Disponível em:

<http://www.aler.org/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=3873&Itemid=169&lang=es>; Acesso em 06 jan. 2015.

¹⁵ Particpei do VIII Seminário Internacional de Metodologias Transformadoras de la Red Amlat, de 17 a 21 de novembro de 2014, evento no qual apresentei o trabalho “Educomunicação e mídias digitais: apropriações da internet por jovens de classe popular e aprendizagens na perspectiva da cidadania comunicativa”.

Como una propuesta socioformativa, a la vez académica y no convencional, que enfatiza la innovación y la experimentación en procesos a escala humana, lejos de la masificación a ultranza y de lo impersonal. Se trabaja en equipos pequeños (entre 8 y 12 personas). Hemos de seguir reivindicando el encuentro cara a cara, la expresión personal y la construcción constante del colectivo. Sin embargo, es necesario romper cierta tendencia de los equipos de encerrarse en sí mismos, en sus procesos internos, soslayando la visión global de la institución. Intentamos asumirnos como una gran comunidad de aprendizaje, incluyendo todas las personas que transitamos por el CEPAP, con diversos roles (participantes o estudiantes, administrativos, técnicos, facilitadores, directivos). Es necesario entonces asumir la participación plena de todos en los procesos vitales del Centro” (VALDEZ, 2008, p. 49).

Da experiência de participação nesse Seminário e do contato com pesquisadores e professores do CEPAP destacamos a presença de investigações que se utilizam de perspectivas teórico-metodológicas diferenciadas das correntes no cenário brasileiro de pesquisa em comunicação, como a utilização de pesquisas-ação em materiais audiovisuais para o desenvolvimento de cidadania comunicacional e cultural em comunidades periféricas, rurais, pobres; a análise dos processos de ensino-aprendizagem através de materiais audiovisuais na perspectiva de uma construção de sentidos contra-hegemônicos; pesquisas-ação que problematizam a educação socioambiental como experiência de formação integral para a cidadania; investigações que problematizam a educação popular como instrumento para promoção da participação e integração social, a partir do encontro da universidade com as suas comunidades locais; entre outras.

Diante do encontro com perspectivas teórico-metodológicas postas em práticas no âmbito da pesquisa em comunicação, consideramos que o trabalho desenvolvido pelo CEPAP como centro de formação integrador, de educação contínua e comprometido com a realidade social que o entorna, principalmente com as comunidades mais pobres e com histórico de exclusão social, serve como um exemplo relevante de experiências que entrelaçam comunicação e educação com possibilidades de aprendizado na perspectiva do surgimento e incremento da cidadania comunicativa e cultural, estabelecendo-se como um importante referente para a América Latina.

Como elemento de contextualização e servindo também para a reflexão acerca do projeto pensado e realizado na dissertação, o apanhado das experiências extraídas na convivência com as pesquisas acolhidas pelo CEPAP serviu para repensar alguns pontos do projeto que foi desenvolvido, especialmente no que se refere a um processo educacional que necessita ser, por definição e raiz, dialógico e horizontal, otimizando a transformação da experiência empírica em conhecimento e do conhecimento em

experiência. As linhas teórico-filosóficas adotadas pelo centro também serviram de inspiração para o projeto, principalmente pelo entrelaçamento do pensamento de Simón Rodríguez com a pedagogia Freiriana, movimento que é realizado nos capítulos teóricos da dissertação.

2.2 Aspectos do contexto da investigação

Neste movimento, realizamos uma sistematização de aspectos do contexto concreto investigado. Neste sentido, empreendemos uma apresentação detalhada da *Fundação Semear*, recuperando sua história de criação, áreas de atuação, princípios, valores, formas de financiamento, projetos mantidos, abordagem comunicacional e o projeto educacional desenvolvido por esta pesquisa, entre outros aspectos.

O segundo aspecto sobre o contexto concreto traz elementos norteadores sobre o *Centro de Vivência Redentora (CVR)*, local onde foram desenvolvidas as atividades desta pesquisa, sobre o *Projeto Vencer*, do qual os jovens investigados eram participantes, bem como do próprio contexto da *Vila Diehl*, região periférica do município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, onde os jovens viviam, estudavam e frequentavam as atividades desta pesquisa e da *Fundação Semear*.

2.2.1 A Fundação Semear

Organização comunitária, sem fins lucrativos e de origem empresarial, a *Fundação Semear* foi criada em 17 de outubro de 1996, a partir da iniciativa do segmento empresarial da região do Vale do Rio dos Sinos (RS) com o surgimento de uma nova concepção na forma de entendimento das questões sociais dentro desse setor. A década de 1990 trouxe elementos decisivos para o setor privado do Vale dos Sinos, a partir da necessidade de abertura das atividades coureiro calçadistas para outros setores da indústria. Naquele momento de desestabilização econômica e social, presenciou-se na região o crescimento dos índices de desemprego, da informalidade trabalhista, a queda generalizada de renda familiar, especialmente de famílias de classe popular que se encontravam nas regiões mais periféricas das cidades da região metropolitana de Porto Alegre.

Dentro desse cenário de transformações profundas no tecido da sociedade brasileira, e especificamente na região do Vale dos Sinos presenciou-se, também, uma elevação nas taxas de evasão escolar, de criminalidade, e o surgimento de novos bairros,

quase todos afastados dos centros das cidades, com poucos recursos de infraestrutura básica, transporte, moradia, bem como, de atendimento na área da saúde e educação.

A percepção acerca da realidade social que circundava a região começou a mostrar para empresas e empresários locais que já adotavam algumas ações de cunho social que o engajamento com os processos de desenvolvimento social do Vale dos Sinos precisava estar entrelaçado de forma mais dinâmica e concretizada às comunidades. A partir disso, a Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Novo Hamburgo, Campo Bom e Estância Velha (ACI NH/CB/EV), em parceria com um grupo formado por 33 empresas e empresários da região, planejou a criação de uma organização que atuasse de forma contínua em atividades relacionadas ao desenvolvimento social da região, através da destinação de investimentos privados a ações de responsabilidade social.

Como objetivo central expresso discursivamente pela *Fundação Semear*, desde sua criação até os dias atuais, está a intenção de atuar como uma instituição de referência nas relações de responsabilidade social entre empresariado e comunidade, seja para outras instituições do terceiro setor, seja para a criação de novos projetos com vieses socioeducativos.

Como missão da Fundação, destaca-se o ideal de proporcionar a participação da sociedade em ações de responsabilidade social, sendo que todas as ações são financiadas por empresas da região. A origem do financiamento das atividades promovidas pela Fundação incide em alguns dos projetos mantidos, como é o caso dos projetos voltados para a qualificação profissional de jovens que atuam como menores aprendizes em algumas empresas financiadoras. Entretanto, essa definição das linhas de trabalho desenvolvidas não está ligada somente ligada às empresas financiadoras e seus interesses e necessidades. A criação e o desenvolvimento dos projetos mantidos pela Fundação estão mais relacionados às características e necessidades de cada região e comunidade. Como exemplo disso está o *Projeto Feito à Mão*, destinado a mulheres a partir dos 16 anos e que capacita, de forma gratuita, na área do artesanato, da educação ambiental e da cidadania. O projeto foi pensado inicialmente para as mães dos estudantes já atendidos pela Fundação, numa tentativa de integração da instituição com as famílias da comunidade. Em 2010, ano em que aconteceu a primeira edição do Projeto, alguns estudantes atendidos em outros projetos da Fundação, como o *Vencer*, estavam deixando de frequentar as aulas, oferecidas no contra-turno escolar para trabalhar, ou até mesmo, ficar em casa. Através de conversas com a comunidade, descobriu-se que a família tinha influência direta na decisão de deixar

de frequentar os projetos da Fundação, e que esses jovens estavam, na verdade, atendendo ao pedido dos pais para encontrar emprego e contribuir com a renda familiar.

Desse modo, além de conscientizar os jovens participantes dos projetos da Fundação de que a qualificação profissional oferecida era essencial para suas colocações no mercado de trabalho, trabalhou-se de maneira a integrar as famílias junto às atividades da Fundação, trazendo as mães, em sua maioria donas de casa, para o convívio dos projetos nos quais seus filhos estavam vinculados. No entendimento da instituição, mais do que capacitar as mães da comunidade em atividades que geram renda a partir de artesanato e reciclagem, o *Projeto Feito a Mão* gerava um fortalecimento de vínculos entre a instituição e sua comunidade, possibilitando que houvesse um engajamento nas propostas de trabalho ofertadas e realizadas, seja por parte dos jovens, seja por parte das famílias.

Dentre várias organizações de assistência social que têm suas atividades mantidas no Vale do Rio dos Sinos, chegamos ao contato com a *Fundação Semear* através de uma exploração sobre quais destas organizações pensavam e incluíam a comunicação e a inclusão digital dentro das suas atividades. São raras as instituições na região que dispõem de ambientes e materiais humanos e físicos para trabalhar questões de inclusão digital.

Dentro das atividades desenvolvidas pela Fundação e que tem relação com a inclusão digital, a comunicação é pensada como uma forma de melhorar a comunicação pessoal dos estudantes, de forma a possibilitar que saibam se expressar melhor. Neste sentido, as atividades propostas são voltadas para a comunicação e sua relação com o mercado de trabalho, pensando que ela é uma porta chave para os jovens atendidos nas suas relações trabalhistas.

Nesta pesquisa, concebemos que a comunicação deve ser pensada para além de uma forma de desenvolvimento pessoal que se relaciona ao mercado de trabalho. Ela tem o potencial de desenvolver capacidades e competências críticas, criativas, artísticas, culturais e cidadãs que são fundantes para um processo de inclusão e transformação social. Neste sentido, o projeto educacional pensado e desenvolvido dentro desta instituição teve concepção e objetivos diferenciados aos objetivos iniciais propostos por ela. Entendemos também que nossos movimentos de ação/intervenção no campo de pesquisa somaram seus resultados aos obtidos pelos demais trabalhos já realizados pela instituição junto ao público por ela atendido, aproveitando temas e atividades já executados e aprofundando-os, a partir da perspectiva da cidadania comunicativa.

Dentre os diversos programas e projetos desenvolvidos e mantidos pela *Fundação Semear* no momento em que contatamos a mesma, tivemos que selecionar qual estaria mais próximo aos objetivos e propostas da nossa pesquisa. Como nosso foco de investigação estava centralizado nas apropriações realizadas no ambiente midiático digital por sujeitos inseridos nas culturas populares juvenis, a seleção do projeto no qual a pesquisa se inseriu esteve subordinada aos seguintes critérios: ser um projeto que tivesse como público os jovens; que dispusesse de infraestrutura com laboratório de informática; e com propósito, pelo menos discursivamente construído, que englobasse o desenvolvimento social e a cidadania. Deste modo, dentre os mais de oito programas idealizados e mantidos pela *Fundação Semear*, selecionamos o nomeado por *Projeto Vencer*.

2.2.2 O Centro de Vivência Redentora e o Projeto Vencer

O *Projeto Vencer*, no qual as oficinas educacionais desenvolvidas nesta pesquisa se inseriram, tem suas atividades realizadas no *Centro de Vivência Redentora* (CVR). Este centro se constitui como um local central para diversas atividades promovidas pela *Fundação Semear*. Nele são atendidas mais de 150 crianças e adolescentes, de 06 a 18 anos, em situação de vulnerabilidade social.

A localização do CVR é estratégica. Situado na rua Roquette Pinto, numa zona central da Vila Diehl, bairro periférico da cidade de Novo Hamburgo (RS) e que fica às margens da rodovia estadual RS 239, o CVR se posiciona de maneira a ser um ponto de referência dentro desta comunidade. Conhecida como uma área violenta, a Vila Diehl tem esse nome em homenagem ao imigrante alemão Emílio Diehl, que morou na região por mais de 60 anos. Dentro do bairro, se destaca o loteamento Kephas, construído em 1978 em forma de mutirão, envolvendo prefeitura e moradores.

Os quase 10 mil habitantes do bairro enfrentam cotidianamente os desafios de viver à margem do centro da cidade, em um bairro que não teve planejamento aprofundado, que dispõe de poucas linhas de transporte público, restrito acesso a hospitais e a comércio. Eliane Brum, em seu premiado livro “A vida que ninguém vê”¹⁶ (2006, p. 22) se refere à região como um local construído por operários da indústria que se desenvolvia em meados dos anos 1970, e que hoje configuram um grupo de desempregados dessa mesma indústria, excluídos e marcados pela pobreza.

¹⁶ “A vida que ninguém vê” recebeu o prêmio Jabuti de melhor livro de reportagem em 2007.

O acompanhamento diário dos meios de comunicação locais¹⁷ aponta para uma construção midiática sobre a realidade da Vila Diehl que ressalta suas características de violência e exclusão. Ao realizar buscas de matérias sobre essa comunidade nos *sites* dos veículos de comunicação com maior circulação na região, deparamo-nos frequentemente com coberturas jornalísticas sobre assassinatos, roubos, apreensão de armas e drogas, falta de policiamento, tiroteios, assaltos à mão armada, associação ao crime. Percebemos também que, em sua maioria, as matérias que abordavam este tipo de acontecimento não chegavam a realizar uma apuração mais profunda sobre o ocorrido, limitando-se apenas a descrever, de forma superficial, o acontecimento de relevância jornalística. Esta descrição quase sempre vinha acompanhada do relato de uma fonte oficial, geralmente algum membro da Brigada Militar ou da Guarda Municipal de Novo Hamburgo. Não foram encontradas matérias que trouxessem as vozes dos moradores da comunidade, tampouco de instituições que trabalham dentro delas, como é o caso da *Fundação Semeiar*.

Pensamos que este tipo de construção midiática não reflete a totalidade da realidade vivenciada por moradores da Vila Diehl. Durante o período de convivência dentro do *Centro de Vivência Redentora*, em todas as fases realizadas nesta investigação, deparamo-nos com mães, pais, avós, professores e outros membros da comunidade trabalhadores e preocupados com o desenvolvimento da sua comunidade. Não percebemos nem sofremos nenhum tipo de violência, pelo contrário. A receptividade da comunidade como um todo, como relatado no capítulo metodológico, evidenciou algumas pistas que apontavam para potencialidades criativas, comunicacionais e de desenvolvimento da cidadania.

Entranhado dentro desta comunidade, o CVR funciona como um local central para o desenvolvimento de projetos da *Fundação Semeiar*. Nesse sentido, a função primordial do CVR é servir como uma local base para o fortalecimento de vínculos entre os membros da comunidade. Nele, são oferecidas atividades no contra-turno escolar, que têm como objetivo fornecer um atendimento qualificado e saudável para as crianças e adolescentes que frequentam as atividades.

A instituição oferece aulas de balé, dança contemporânea, *hip hop*, artes, coral, violão, artes cênicas, inclusão digital, além de atividades pedagógicas e de educação social, conversação e recreação. No entendimento da instituição, a importância de oferecer

¹⁷ Nos referimos aos veículos de comunicação do grupo Sinos, em especial ao Jornal NH, que circula em Novo Hamburgo e região, ao Jornal VS, de circulação em São Leopoldo e cidades próximas, bem como, à Rádio ABC, que tem sua programação focalizada no Vale do Rio dos Sinos. O acompanhamento desses veículos de comunicação começou a ser feito de março de 2015 até o momento. Foram realizadas também buscas por palavras-chave dentro dos sites desses veículos, com o nome dessas comunidades.

atividades ministradas por profissionais capacitados, professores com especialização, pedagogos e psicopedagogos, se configura como um diferencial às atividades de suporte e desenvolvimento social ofertadas por instituições do terceiro setor na região.

As atividades e projetos realizados e mantidos dentro do CVR são subsidiados por meio de recursos mantenedores de empresas e empresários da região, editais, destinação do Imposto de Renda (IR) e contemplação de projetos. Além disso, pontualmente a Fundação recebe doações extras, arrecadações destinadas para a melhora de infraestrutura e materiais pedagógicos.

As dependências do CVR são constituídas por salas de aula, sala de informática, estúdio de balé, estúdio de artes cênicas, sala de aula de artes, cozinha, área de convivência, clube do livro e posto de atendimento médico. Segundo a assessora pedagógica da instituição, esse atendimento médico é importante para os moradores da comunidade pois muitos não possuem plano de saúde ou dinheiro para a realização de exames médicos. Esse tipo de atendimento, mesmo que básico, colabora para o fortalecimento de vínculos entre a instituição e a sua comunidade.

Como já mencionado, o projeto selecionado para a realização das oficinas educacionais se chamava *Projeto Vencer*. Ele é composto por um curso gratuito de iniciação profissional para jovens estudantes de escolas públicas, de 14 a 18 anos. Os temas centrais do projeto circulam pela área do desenvolvimento pessoal, como postura profissional, o trabalho em equipe, legislação trabalhista e tributária, controle financeiro, informática para utilização no mercado de trabalho e a *cidadania*.

Nossas observações sobre as dinâmicas e atividades desenvolvidas sobre a temática da cidadania, bem como, pelo próprio relato dos sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa revelam que a cidadania era pensada e trabalhada pela instituição somente pelo seu viés civil, deixando de problematizar suas dimensões educativas, éticas, culturais, subjetivas e ainda comunicativas. Estas percepções foram sendo construídas gradativamente, na medida em que íamos nos aproximando da instituição, de suas práticas, profissionais, e também, dos estudantes. Desta forma, fomos encontrando nosso espaço de trabalho e maneiras de potencializar os aprendizados já contidos e desenvolvidos nos sujeitos, trabalhando nossas oficinas educacionais a partir dos pressupostos construídos em nossas movimentações teórico-metodológicas, refletidos à luz das características concretas dos sujeitos e contextos com os quais nos deparamos.

Caracterizando ainda o *Projeto Vencer*, suas turmas são formadas por jovens que, a partir da sua participação no Projeto ganham possibilidades de qualificação profissional e de conquista de espaço no mercado de trabalho, através de parcerias firmadas entre a Fundação Semear com empresas da região. Neste sentido, cabe salientar que desde 2010 a *Fundação Semear* é reconhecida pelo Ministério do Trabalho como uma instituição qualificadora, o que tornou possível sua inclusão no Cadastro Nacional de Aprendizagem. A partir disto, ela se qualificou como uma instituição que promove cursos para formação de *jovens aprendizes* através de projetos criados e mantidos por ela. Os jovens participantes das turmas do *Projeto Vencer* são contratados como jovens aprendizes em empresas da região do Vale dos Sinos, tendo suas atividades acompanhadas e avaliadas pela Fundação.

Para participar do *Projeto Vencer*, os jovens passam primeiramente por uma etapa de seleção. Esta consiste em uma entrevista na qual se verifica se há interesse do jovem em se qualificar para ingressar no mercado de trabalho, bem como, se os responsáveis estão cientes e concordam com essa participação. Como critérios de inclusão no Projeto estão as idades dos sujeitos, sendo aceitos jovens de 14 a 18 anos, independente da série em que estão nas escolas regulares, o local de moradia, sendo inclusos moradores da Vila Diehl e proximidades e o tipo de escola frequentada, que necessita ser da rede pública, municipal ou estadual.

No momento da entrevista, o jovem é alertado sobre os critérios adotados pela Fundação no que diz respeito à regularidade de frequência na escola em que está matriculado e também ao seu aproveitamento nas disciplinas. O estudante não pode ter faltas na escola sem justificativas, tendo que apresentar mensalmente atestados de frequência fornecidos pela escola à Fundação Semear, bem como, deve ser aprovado em todas as disciplinas.

Sobre os critérios de seleção adotados e os critérios de permanência no *Projeto Vencer*, a assessora pedagógica da Fundação justifica que eles são escolhidos para evitar que alguns jovens desistam no meio do curso, seja por descuido nas atividades escolares, seja por falta de incentivo familiar. Ela relata ainda que os professores envolvidos no *Projeto Vencer* são orientados a manter contato com a escola de origem dos jovens estudantes, verificando se existe alguma dificuldade pontual que pode ser reforçada nas aulas realizadas dentro do CVR. Deste modo, o Projeto busca auxiliar os jovens, também, nas suas atividades escolares, trabalhando a partir das suas dificuldades para melhora do

aproveitamento escolar. Os encontros do Vencer ocorrem duas vezes por semana, nas quintas e sextas-feiras, sempre na parte da tarde, entre 13h30 e 17h. A turma de estudantes que foi partícipe desta pesquisa era composta por 10 jovens, meninos e meninas, com idade entre 15 e 17 anos. As oficinas educacionais e demais atividades relacionadas à pesquisa ocorreram às sextas-feiras, de modo a não interromper as outras atividades desenvolvidas dentro do projeto e a manter uma frequência de encontros com os sujeitos, alimentando nossas relações de proximidade, confiança e abertura à participação conquistadas.

Durante a permanência do jovem como estudante do Projeto Vencer, suas atividades como aprendiz são avaliadas pela Fundação em contato com a empresa na qual ele está trabalhando. Este acompanhamento se faz necessário para que o trabalho desenvolvido pelo jovem esteja adequado às suas características pessoais e profissionais, de modo que ele esteja colocado dentro do cenário trabalhista em um local onde possa aprender uma profissão, desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Nossas observações e questionamentos realizados durante a fase de exploração apontaram para uma instrumentalização da comunicação, pensada somente como porta de entrada ao mundo do trabalho, sem conceber suas problematizações e potencialidades ao entendimento e gerenciamento das características relacionadas às alteridades socioculturais contemporâneas; às diferentes subjetividades; à comunicação como propriedade humana indispensável às práticas cidadãs, reivindicatórias, e formadoras das identidades culturais vinculadas às culturas populares juvenis. Nossos processos educacionais teriam que retrabalhar estes aspectos, perdidos e não problematizados pela instituição quando trabalhava a comunicação, a inclusão digital e a cidadania.

A eleição e problematização de temáticas oriundas dos contextos concretos dos sujeitos, como os relatos colhidos nas suas falas e interações ocorridas nos intervalos, em momentos de descontração e que contavam sobre elementos relacionados à violência cotidiana avistada e enfrentada dentro do bairro, no caminho para a escola ou ainda para o trabalho poderiam servir de inspiração para os debates comunicacionais que iríamos promover procurando, mais uma vez, nos distanciar do caráter assistencialista e restritamente voltado à inserção profissional.

Pensando as características do contexto concreto de nossa investigação, a partir de elementos formadores da história e da ideologia de trabalho da *Fundação Seara*, das peculiaridades e formas de trabalho educativo contidas dentro do *Projeto Vencer*, bem

como, das características socioculturais, econômicas e infraestruturais da Vila Diehl, elaboramos nossas concepções próprias para o trabalho dentro das oficinas educacionais, buscando reaproveitar as riquezas, os espaços e as potencialidades do contexto de investigação e aprimorar, sofisticar e aprofundar suas compreensões sobre as potencialidades da comunicação enquanto elemento vivo dentro das dinâmicas societárias da juventude, promotoras e desencadeadoras de processos apropriativos relacionados à prática e expressão da cidadania, ainda não avistados e trabalhados com os sujeitos que eram partícipes de nossa pesquisa.

3 EDUCOMUNICAÇÃO, MEDIATIZAÇÃO, APROPRIAÇÕES JUVENIS E CIDADANIA

Nos movimentos de realização desta pesquisa, os eixos de problematização teórica demonstram fundamental importância, tensionando, desconstruindo e contribuindo para o descortinamento e compreensão dos fenômenos empiricamente investigados. Em relações de complementação e de confrontação com os movimentos de contextualização histórica e de investigação empírica, a rede teórica desenvolvida e trabalhada no fazer pesquisa contribui para a iluminação de nossa problemática e para o enriquecimento das formas como os elementos presentes dentro dela eram compreendidos.

Na problematização teórica que realizamos dentro do desenvolvimento desta pesquisa, elencamos quatro grandes macro-conceitos teóricos, os quais possuem subdivisões e alargamentos. Neste capítulo apresentamos as construções teóricas que realizamos para pensar a *educomunicação*, o *processo de mediatização*, as *apropriações realizadas no ambiente digital*, as *culturas* e especificamente as *culturas populares juvenis* e, por último, a *cidadania vinculada à comunicação*.

Compartilhando com as ideias de Bachelard (1996) que entende as teorias como as leis ocultas por de trás das realidades, para além das lógicas fenomênicas, pensamos que elencar conceitos teóricos e trazê-los tal qual seus autores pensaram não se mostra como uma prática que sozinha é capaz de desvendar as perguntas suscitadas pelo problema de pesquisa. Entendemos que os conceitos e teorias são produtos concebidos em determinados momentos históricos, em relação a fenômenos temporalmente situados, que são diferenciados dos fenômenos e objetos específicos com os quais nos defrontamos empiricamente em nossa investigação.

Neste sentido, pensamos que é preciso realizar movimentos de *problematização teórica*, que contextualizem os conceitos e teorias à luz das conjunturas dentro das quais a pesquisa é desenvolvida. Maldonado (2011, p. 294), ao refletir sobre os movimentos teóricos realizados no âmbito das pesquisas em comunicação, propõe que “não é suficiente, nem pertinente, adotar definições prontas, em geral produzidas para outros problemas ou áreas de investigação”.

Deste modo procuramos, ao recuperar os elementos teóricos apontados como chaves para pensar os fenômenos investigados pela nossa pesquisa, tensioná-los com a realidade empírica investigada, com os contextos formadores dos universos concretos com

os quais nos deparamos, com as características e formações socioculturais dos sujeitos que foram partícipes de nossa investigação, de forma a rede teórica construída possa nos possibilitar exprimir o máximo conhecimento a partir deste processo.

3.1 Perspectivas para pensar a educomunicação

Entendemos que para pensar o processo educacional como um todo, é preciso contextualizá-lo a partir de nossa América Latina desde a educação, trazendo reflexões realizadas por pensadores que fundaram suas obras a partir de visões entrelaçadas com as características, desafios e lutas latino-americanas historicamente posicionadas. Partindo disso, trazemos, em um primeiro momento, o pensamento de Simón Rodríguez, intelectual venezuelano e expoente pedagogo do século XIX. Em seguida, traçamos uma relação da abordagem educacional trabalhada por Rodríguez com as principais obras de Paulo Freire, que trabalha conceitos-chave para nossa problematização. Os dois autores são fundantes para pensar os processos educativos latino-americanos, construindo bases para que possamos avançar na discussão sobre a costura entre educação e comunicação, a saber, educomunicação. Neste movimento dialogamos, também, com o trabalho conceitual e com as pesquisas de Mário Kaplún, autor que já foi abordado durante o capítulo de contextualização sobre experiências relevantes na América Latina e, também, aportes de Martín Barbero e Orozco Gómez. No que diz respeito a proposições com as quais dialogamos do contexto brasileiro, elegemos os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores vinculados ao NCE/ECA-USP, a saber: Adilson Citelli, Maria Aparecida Baccega, Richard Romancini e Ismar Soares.

3.1.1 Simón Rodríguez: a libertação pela educação e a educação libertadora

Simón Rodríguez (1771-1854), escritor e pedagogo venezuelano que viveu no século XIX, nasceu em Caracas e iniciou a carreira de professor primário logo aos 20 anos, tendo como estudante o menino Simón Bolívar, que viria a ser seu principal seguidor. O pensamento de Rodríguez ganhou, quase dois séculos após sua morte, visibilidade pelo projeto político bolivariano adotado por Hugo Chávez na Venezuela socialista. Entendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido por Rodríguez, tanto no seu atuar como professor quanto nas suas publicações, destaca-se como uma pedagogia fundante para um processo de transformação na América Latina, pela luta para a libertação do

colonialismo europeu. Reconhecemos, também, que essa pedagogia crítica pela qual lutava estava à frente do seu tempo, podendo ser pensada e apropriada pelos processos educativos contemporâneos.

Já em 1794, em seu primeiro texto de caráter crítico sobre a educação, Rodríguez propunha uma reforma integral na forma como a educação era ofertada para a sociedade Caraquenha. Para ele, a escola deveria ser de acesso a todos e, deste modo, necessitaria ser gratuita, de frequência obrigatória para todas as crianças; deveria trabalhar de forma prática e social, de modo que oferecesse condições de um desenvolvimento humano de qualidade. Neste período já era professor de Simón Bolívar e, ao ter suas requisições negadas pela escola onde trabalhava, renunciou ao cargo, dedicando-se exclusivamente à educação de Bolívar de quem, além de mestre, era tutor.

O posicionamento político de Rodríguez fez com que fosse perseguido na Venezuela por sua ligação a ações republicanas e anticolonialistas. Exilado por muitos anos em países da América Central, da Europa e na Rússia, reencontrou Bolívar em 1804, na ocasião da coroação de Napoleão Bonaparte. Esse reencontro entre Bolívar e seu mestre representa um passo importante e decisivo para a história de libertação da América Latina. Enlutado pela morte prematura da esposa, Bolívar recupera em Rodríguez o ideal libertador dentro do qual foi constituído. Neste episódio marcante para a história latino-americana, Bolívar jura ao seu mestre libertar a América da dominação Espanhola.

Remontar este fato histórico mostra-se essencial para pensar a constituição do pensamento sobre os processos educacionais no continente, ao considerarmos os *diferentes domínios* impostos pelo colonialismo europeu. Para além dos domínios geográficos e históricos estavam subjugados, também, o domínio epistêmico e da hermenêutica dos sujeitos. Sobre isto, Quijano (1991) argumenta que

La represión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática (QUIJANO, 1991 b, p. 438).¹⁸

¹⁸ Tradução livre da autora: A repressão recaiu antes de tudo sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistema de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões, e instrumentos de experiência formalizada e objetivada, intelectual e visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, assim como de suas

Ainda que breve, a citada reconstrução histórica de Quijano (1991) corrobora com a argumentação feita por Streck (2010) que, ao examinar as fontes da teoria pedagógica crítica na América Latina, debate que o pensamento pedagógico nascido na região foi edificado por uma corrente de intelectuais¹⁹ preocupados em construir projetos educacionais dentro do território de seus países mas que, em determinado momento, transcenderam fronteiras físicas na criação e conformação de marcos de um pensamento continental sobre a educação. Esse movimento tornou-se possível graças à própria história de colonização pela qual passou o continente e que, por mais devastadora e opressora, não conseguiu extinguir traços profundos da cultura latino-americana. Baseados em desafios e dificuldades comuns, estes conjuntos referenciais para pensar a educação desde o contexto próprio da América Latina trazem perspectivas teórico-ideológicas-pedagógicas alinhadas à uma educação libertadora e ao desenvolvimento do continente.

Neste contexto, o trabalho intelectual, ideológico e pedagógico de Rodríguez ganha destaque dentro deste movimento teórico ao defender que a educação é um direito de todos, que deve ser oferecido de forma igualitária. Negros, indígenas, pardos, brancos, pobres, órfãos, moradores de rua, meninos, meninas e todos os tipos de diversidades deveriam estar amparados pela escola e esta, por sua vez, deveria ser uma oferta gratuita do Estado. Contrariando todas as teorias raciais e de comportamento da época, foi o inaugurador da ideia de que as turmas de estudantes deveriam ser compostas por sujeitos de todas as classes, raças e sexo, sem distinções.

Rodríguez defendia a ideia de que a educação era parte fundante do processo de construção da nação e, deste modo, deveria servir de maneira mais ampla para uma formação social, científica e técnica. Com isso, argumentava sobre uma das suas mais questionadas ideias, a de que as famílias dos estudantes deveriam receber alguma forma de subsídio para que mantivessem seus filhos na escola e, assim, se evitasse o trabalho infantil.

Desde 1830, as obras de Rodríguez envolvem-se no que o autor chama de Educação Popular. A definição sobre essa corrente pedagógica é amplificada em 1840 na obra *Luces*

crenças e imagens referidas ao sobrenatural, as quais não serviram somente para impedir a produção cultural dos dominados mais também como medidas muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática.

¹⁹ Neste conjunto, destacamos os pensadores José Martí (Cuba, 1853-1895); Andrés Bello (Venezuela, 1781-1865); Pedro José Varela (Uruguai, 1837- 1906); Domingos F. Sarmiento (Argentina, 1811-1888); José Vasconcelos (México, 1892-1959); José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930) e Nísia Floresta (Brasil, 1810-1889).

y *Virtudes Sociales*, quando defende que “El objetivo del autor, tratando de las sociedades americanas, es la Educación Popular, y por popular entiende general. [...] Lo que no es general, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 67).

No contexto latino-americano contemporâneo, a educação popular tem como principal sujeito inspirador o pedagogo brasileiro Paulo Freire, de cujas propostas trataremos mais adiante. É importante apontar que, ao longo do tempo, o termo *educación popular* denotou para si uma significação diferenciada à defendida por Simón Rodríguez. No século XIX, o termo encontrava-se associado aos processos de implantação de escolas primárias públicas, consideradas as de maior importância por Rodríguez:

El buen éxito en todas las carreras depende de los primeros pasos que se dan en ellas. Estos pasos se enseñan a dar en la primera escuela: allí empieza la vida de las relaciones con las cosas y con las personas; luego la primera escuela es la escuela por antonomasia. [...] Es, pues, la primera escuela el terreno en que el árbol social echa sus raíces (RODRÍGUEZ, 2007, p. 123).

No contexto brasileiro da década de 1960, o termo educação popular reaparece com força, principalmente a partir de experiências educativas realizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Com o objetivo de proporcionar educação básica para as populações das áreas subdesenvolvidas do país, a utilização do termo admite outra significação. Como expõe Saviani (2007, p. 315) “a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização”. E deste modo, “a expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo”.

O projeto de educação popular ou educação social pensado e defendido por Rodríguez voltava-se, sobretudo, à educação em interligação com o trabalho social, reiterando a necessidade da escola ser um local que forneça subsídios para a promoção dos saberes socialmente produtivos. Nisso, reconhece que a dicotomia existente entre prática e conhecimento teórico não pode ser entendida como uma diferença de valor, de modo que ambas detêm importâncias equivalentes.

Deste modo, Rodríguez se empenha em construir uma escola na qual todos estudantes devem aprender fazendo, não dissociando o conhecimento de sua prática. Neste movimento, vai enfrentar obstáculos ao intentar que estudantes de diferentes classes, inclusive as dominantes, entrem em contato com trabalhos manuais. Ao retomarmos esse aspecto do contexto histórico no qual se inscreve o pensamento do autor, o processo

secularizante pelo qual a sociedade alimenta preconceitos sobre trabalhos manuais, dando-lhes *status* de inferioridade e subjugação à pobreza e exclusão, vemos que se mantém até a atualidade. Nisto, compreendemos mais uma vez que o pensamento e o obrar de Rodríguez estavam, desde meados do século XIX, tentando romper com barreiras impostas por preconceitos raciais, sociais e epistêmicos herdados de uma colonização eurocêntrica.

A proposta de uma sociedade liberta destes valores coloniais deveria, portanto, romper com a dissociação entre prática e teoria, pois ela apenas reforça as relações de dominação e poder coloniais. A educação é ponto central na revolução social pensada e proposta por Rodríguez. Muito mais do que qualquer revolução política, o alcance e a profundidade de uma libertação pela educação pode representar a formação de uma nação igualitária, justa e socialista.

3.1.2 Paulo Freire: pedagogia libertadora para os sujeitos

No Brasil, o enfrentamento em relação às barreiras prático-teóricas foi um lema movido por Paulo Freire na segunda metade do século XX. Impulsionador da pedagogia crítica, este pensamento concebia que uma educação que visa a promoção de sujeitos libertos da condição colonizada é aquela que toma para si a capacidade de realização prática na vida cotidiana e de um pensamento autônomo.

Considerando a ideia de educação para o trabalho e educação social de Rodríguez, percebemos que o projeto pedagógico dele partilha ideias com os pensadores da pedagogia crítica, ao propor uma educação para a vida. Freire (1987) chamava a atenção para o que nomeou de “educação bancária”, a qual reduz a educação a um negócio no qual o professor, detentor de todo conhecimento teria que preencher as mentes dos alunos, como se elas fossem espaços vazios e sem aprendizados prévios. Ambos, Rodríguez e Freire, concebem que a educação deve ter como objetivo central a formação de uma sociedade com capacidade de pensar por si mesma.

Neste sentido, compartilhamos com essa linha de pensamento oriunda desde o século XIX na América Latina que concebe que, para um processo educativo integral, estudantes precisam ter suas dimensões criativas, espontâneas e artísticas valorizadas, no sentido de serem postas em ação educativa por meio da promoção da autonomia. Essas dimensões, num conjunto de ações promovidas pela escola e pelo educador, são potencializadoras de uma pedagogia libertadora, como propôs Freire (1987).

Não podemos deixar de destacar que tanto o pensamento de Rodríguez quanto o de Freire consideram que é impossível dissociar as dimensões políticas e sociais da dimensão educacional. Neste sentido ressaltamos, dentre as inúmeras contribuições para o campo da educação, a passagem de Freire (1983) que argumenta diretamente sobre a comunicação: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Com esta argumentação, Freire destaca que o caráter dialógico nos processos educativos é um fator primordial e que, sem ele, as condições de ensino-aprendizagem são prejudicadas. Com isto, entendemos que as práticas comunicacionais dentro dos processos educativos precisam necessariamente valorizar a relação com o outro e a palavra do outro.

Neste sentido, uma proposta educacional crítica e libertadora deve promover rupturas com os modelos tradicionais da educação inclusive - e principalmente - o que coloca o professor como detentor único do saber. A relação professor/estudante precisa ser necessariamente horizontal para que os sujeitos tenham um processo emancipatório pela percepção do seu poder, aqui entendido como poder pensar por si mesmo, poder indagar-se, poder construir suas próprias teias conceituais e de reflexão.

Quando exploramos com mais profundidade o conceito de educação popular construído por Freire conseguimos identificar suas premissas fundantes. Entre elas, o eixo que é destaque dentro da problematização realizada nesta dissertação é o de perceber que a educação precisa ser entendida como um processo coletivo e que, a partir desta coletividade, emerge um processo de libertação e transformação social.

Compartilhamos com Freire a ideia de que a pedagogia da autonomia tem relação direta com a *humanização*. Na concepção do autor, os sujeitos se humanizam quando participam do mundo, utilizando suas inteligências, sensibilidades para relacionar conhecimentos com concretudes mundanas. Deste modo, os processos educativos e os conhecimentos escolares desenvolvidos a partir deles devem se entrelaçar estreitamente com as realidades dos sujeitos, compreendendo que os *conhecimentos interferem no mundo*, e o *mundo interfere nos conhecimentos*.

É baseada nesta linha de raciocínio a construção feita por Freire, e com a qual dialogamos em nossa pesquisa, que questiona os modelos de ensino pensados para formar sujeitos alinhados às necessidades do mercado de trabalho. Se conformados restritamente dentro destas lógicas, os sujeitos perdem suas capacidades de questionar os entornos de

suas realidades, de se *humanizar* pelo interesse em se aproximar e interferir no mundo, a partir da colocação de seus conhecimentos para a realização de trabalhos que possam movimentar-se na direção da transformação social. Deste modo, não bastam processos educativos que formem sujeitos habilitados a se *adaptarem* ao mundo, senão, que promovam nas formações dos sujeitos o aparecimento de suas habilidades de autonomia crítica, questionadora, criativa e preocupada com a transformação nos seus contextos sociais.

O pensamento de Freire nos alimenta também teoricamente quando pensa os saberes indispensáveis para a prática docente. Durante nossa pesquisa, assumimos o papel docente enquanto ministrávamos as oficinas educomunicativas junto aos jovens. Refletimos sobre nossas posturas a partir de concepções do autor que discutem os processos educativos enquanto compartilhamento de conhecimentos com os sujeitos, de modo que possam criar possibilidades para a produção e construção de novos conhecimentos de forma conjunta.

Partindo da concepção de que ensinar–aprender é uma relação humana que exige participação docente e discente, colocando ambos sujeitos como sujeitos *em processo*, e também de que todo conhecimento se baseia em processos históricos, inacabados e em permanente transformação, avistamos em práticas educativas não autoritárias, mais democráticas, horizontalizadas e que compreendem o valor pedagógico do diálogo como aquelas capazes de despertarem a curiosidade epistemológica nos sujeitos jovens participantes de nossa pesquisa, de modo que as condições de aprendizagem e os conhecimentos construídos possam ser motivadores de ações e transformações sobre e para o mundo.

Retomando a discussão das principais ideias de Rodríguez e Freire, compreendemos a importância e a centralidade das mesmas dentro de nossas entradas de ação/intervenção junto ao contexto de pesquisa, de modo que nossos exercícios de planejamento sobre as oficinas educomunicativas realizadas, bem como de reflexão sobre nossas posturas e posicionamentos enquanto docentes estiveram permeadas e tensionadas pelo pensamento e argumentação dos dois autores.

Argumentamos que processos educativos não podem ser entendidos como processos de adaptação de estudantes a um sistema fechado, mas devem pautar-se pelo reconhecimento e valorização de suas subjetividades, individualidades, multiculturalidades, etc.; que a educação precisa ser um meio para a emancipação; que o

processo educativo como um todo necessita libertar-se especialmente das suas doutrinas conservadoras; que esse processo precisa estar contextualizado histórica, política e socialmente e, por último, que há necessidade de valorização das práticas cotidianas, das dinâmicas multiculturais, pelo mergulho na imagética dos estudantes, na exploração dos seus universos criativos, simbólicos, culturais. Foi dentro deste horizonte que pensamos as oficinas educomunicativas desenvolvidas junto aos jovens que fizeram parte de nossa pesquisa, a partir da concepção teórico-pedagógica construída e que se arrisca a entrecruzar e problematizar temas, situações e relações complexas dos sujeitos contemporâneos.

3.1.3 Mário Kaplún: abrindo caminhos para uma educação desde a comunicação

Apesar de ter nacionalidade argentina, foi no Uruguai que o pensador Mário Kaplún iniciou seu trabalho teórico-metodológico sobre a interface comunicação e educação. Após ser perseguido pelos regimes ditatoriais da região, viveu como exilado na Venezuela em meados da década de 1970 até 1985, onde teve contato com autores como Antônio Pasquali, com quem desenvolveu trabalhos em rádios educadoras e de quem assumiu o conceito de que a comunicação, como propriedade humana, é um processo social no qual a exigência democrática é parte inequívoca de sua concepção e realização.

A trajetória de vida e de trabalho de Kaplún situa o autor como um comunicador voltado à *práxis*. Ao longo de mais de 50 anos de trabalho, sua produção foi muito vinculada às atividades que desenvolvia dentro dos meios de comunicação (televisão, rádio) e que eram voltadas para a educação. As experiências de Kaplún consideradas relevantes para o desenvolvimento do pensamento educomunicativo de nossa pesquisa estão descritas e refletidas no capítulo de contextualização que recupera experiências relevantes na América Latina. Neste momento, procuramos traçar perspectivas teóricas propostas por Kaplún para pensar a interface comunicação educação que são produtivas à nossa investigação.

Trabalhando como docente em Lima, no Peru, e mais tarde em Quito, no Equador Kaplún se expressou em forma de publicações, dentre as quais destacamos as obras *El comunicador popular* (1985), e *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa* (1992) nas quais sistematiza e aprimora suas reflexões e argumentações sobre as potencialidades educativas existentes nos meios de comunicação.

Na perspectiva da formação de uma proposta teórica sobre comunicação educativa, Kaplún afirma que a comunicação tem papel fundamental nos processos de construção do conhecimento. Trabalhando o argumento de que “Conhecer é comunicar” (2001), desenvolve sua reflexão no sentido de que

Aprender y comunicar son, pues, componentes de un mismo proceso cognoscitivo; componentes simultáneos que se penetran y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mucho mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Porque educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas (KAPLÚN, 2001, p. 37)²⁰.

Experiências práticas realizadas por Kaplún, como o método cassete-fórum, exprimem o que a teorização construída pelo autor está abordando. Através do processo grupal de participação estabelecido neste método, as observações de Kaplún apontam que os integrantes de cada grupo, bem como o conjunto como um todo, passaram por processos de autoafirmação, ganhando segurança para falar sobre os temas discutidos dentro das interações locais e com grupos distantes.

As mudanças ocorridas nos sujeitos são relatadas por Kaplún (2001) como modificações qualitativas. Nelas, destacavam-se progressos nas suas capacidades de realizar análises, sínteses e raciocínios, provocados pelo esforço realizado em produzir comunicação intergrupal. As análises mais aprofundadas sobre as causas deste progresso intelectual dos sujeitos consideraram que ele estava ligado ao entendimento de que a produção dos cassete-fóruns, e todo o esforço intelectual/pessoal por trás deles, estaria vinculado a uma ação que teria “projeção social” através da escuta em outros grupos (KAPLÚN, 2001, p. 36).

Neste sentido, a argumentação defendida por Kaplún de que “conhecer é comunicar” toca as experiências concretas por ele realizadas e as modificações significativas nas vidas dos sujeitos que delas participaram. A comunicação ganha, dentro dos processos educativos, local de destaque, sendo considerada um elemento imprescindível na formação dos sujeitos.

²⁰Tradução livre: “Aprender e comunicar são, pois, componentes de um mesmo processo cognoscitivo; componentes simultâneos que se penetram e necessitam reciprocamente. Se nosso acionar educativo aspira a uma real apropriação do conhecimento por parte dos educandos, terá muito mais certeza de alcançá-lo se souber estimular e oferecer instâncias da comunicação. Porque educar-se é envolver-se e participar em um processo de múltiplas interações comunicativas”.

Quando se debruçou a pesquisar e pensar a educação a partir da utilização do rádio, Kaplún traçou interligações com elementos que já haviam sido debatidos por Paulo Freire, ao considerar a existência de pelo menos três tipos de educação: a que dá ênfase aos conteúdos; a que dá ênfase aos resultados e, por fim, a que dá ênfase aos processos. A primeira, correspondente aos métodos tradicionais de ensino que se fundavam basicamente em métodos transmissionais de passagem de conhecimento, orientados pela falsa premissa de que os “alunos” eram sujeitos sem conhecimentos prévios e que cabia ao professor o *status* de detentor de todo o conhecimento, instauravam processos verticais, de imposição elitista. A isto Paulo Freire (1987) já havia se referido como “educação bancária”. A crítica realizada por Kaplún a esta pedagogia tradicional é radical ao propor que seja abandonada por completo, visto que os processos que se dão nela não são educativos e formativos, não respeitam as individualidades e características dos sujeitos, nem de seus contextos locais.

O segundo modelo de educação criticado por Kaplún é aquele que dá ênfase aos resultados. Na análise do autor, este é o tipo de modelo que mais teria se difundido na América Latina, devido a variados fatores. Um deles está ligado às tentativas de subverter os índices de subdesenvolvimento das regiões de diversos países do continente. A mirada para experiências e características dos países vistos como desenvolvidos era entendida como uma forma de solucionar a pobreza e a situação de subdesenvolvimento. Neste sentido, era entendido como necessário “copiar” os modelos de sucesso destes países, elevando os índices de produtividade, de modernização da indústria, de mão-de-obra especializada, etc. Dentro deste processo, a inserção de novas tecnologias, especialmente às ligadas a comunicação e aos setores da indústria, eram avistadas como as formas de solucionar as características de subdesenvolvimento.

Concomitantemente a isto, a educação era concebida como um meio através do qual estas pretensões modernizadoras poderiam ser alcançadas. Desde o contexto agrícola, os processos educativos penetrariam de forma a “educar” os camponeses que mantinham hábitos tradicionais de cultivo, baseados em cuidados simples com a terra e observações climáticas, a assumir novas técnicas, ligadas aos interesses industriais, como utilização de pesticidas e maquinários agrícolas.

Kaplún argumenta que a educação passa a ser entendida e problematizada em todos os aspectos das vidas dos sujeitos. A partir das teorizações sobre os “efeitos da comunicação”, se começa a dar espaço para ela dentro das atividades educacionais, considerando que a mesma poderia propiciar determinados comportamentos nos sujeitos

através da produção e emissão de delimitadas mensagens. Na mesma linha de pensamento sobre a necessidade de modernização através da acolhida dos modelos estadunidenses e eurocêntricos estava abarcada, também, a adoção e o reconhecimento de valores e aspectos econômicos e capitalistas como o consumismo, o individualismo, a necessidade de realização pessoal e material. Sobre isso, Kaplún argumentava que essa guinada modificava e, em certa medida, contribuía para o abandono de valores solidários, comunitários e cooperativos que se mostravam potencialmente mais eficazes para a superação do subdesenvolvimento no continente.

Para nossa pesquisa, o pensamento teórico desenvolvido por Kaplún é produtivo na medida em que realiza uma dura crítica sobre o método que copiava e introduzia modelos de ensino pensados e construídos em contextos estrangeiros, especialmente nos Estados Unidos e Europa. A fundamentação crítica estava baseada no fato de que estes modelos não consideravam como relevante o desenvolvimento da inteligência nos sujeitos, entendido como a capacidade de questionar e problematizar as temáticas abordadas no ambiente escolar, podendo gerar a produção de conhecimentos a partir da construção de pensamentos autônomos, críticos, reflexivos e capazes de se interligar com ações concretas de transformação social nas realidades dos sujeitos.

Neste sentido, a análise de Kaplún nos fornece subsídios para defender o argumento de que o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e inteligências não ocorrem pelo simples atendimento de questões econômicas, voltadas à melhoria das condições de consumo, senão pela participação ativa dos sujeitos, a partir de movimentos de cooperação e iniciativa comunitária, dentro de processos nos quais suas vozes e princípios são valorizados.

O terceiro método de educação avaliado por Kaplún é aquele que deposita sua ênfase nos processos. Este é o método defendido pelo autor como o que permite a formação de sujeitos em nível integral partindo do pressuposto que, mais do que oferecer meios para que os sujeitos *aprendam* ou *façam*, oferece elementos para que os sujeitos *pensem*. Durante suas produções nas esferas da *práxis*, bem como nas publicações que se seguiram, este foi o elemento norteador da obra de Kaplún, reiterando a importância da comunicação dentro dos processos de educação e como nesta costura os dois campos podem ser componentes cruciais para a transformação dos sujeitos e suas comunidades.

Nesta visão sobre um método de comunicação educativa, assumimos as propostas de Kaplún sobre a necessidade de voltar nossa reflexão e avaliação não somente sobre os

resultados em termos técnicos das produções comunicacionais realizadas pelos jovens a partir de nossas oficinas educacionais, mas sim sobre as interações dialéticas estabelecidas com os sujeitos, entre eles mesmos, com os temas relevantes das suas realidades, processo a partir do qual entendemos poder emergir o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, e principalmente, de consciência social, aqui pensado como possibilitador da constituição da cidadania comunicativa.

O conjunto de teorizações trabalhadas sobre estes três pensadores da educação e comunicação na América Latina – Simón Rodríguez, Paulo Freire e Mário Kaplún – forneceu elementos fundamentais para nossa concepção própria de uma pedagogia voltada para a educação e comunicação popular, bem como, para a promoção da cidadania, e que deve ter como essência pelo menos três elementos, os quais apontamos: ser de caráter *gerador*, não reprodutor; *criador*, não imitador, e *emancipador*, antes que dominador.

3.1.4 O contexto brasileiro de pesquisadores e problematizações na área da educação

A década de 1990 representou um momento importante para a emergência e o desenvolvimento da educação comunicativa como um campo científico e de intervenção social. Esse fato se deve, em especial, ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP), através da iniciativa de professores e pesquisadores brasileiros empenhados em desenvolver seus trabalhos na intersecção das temáticas de comunicação e educação. O contexto de surgimento deste Núcleo é melhor delineado no capítulo de contextualização, quando remontamos as experiências comunicacionais educativas relevantes no cenário brasileiro.

Como relata Ismar Soares (2008), coordenador geral do NCE-ECA/USP e que está trabalhando junto a ele desde a sua criação, a problematização sobre a educação comunicativa no país tem como contexto de origem o cenário latino-americano, dentro de uma perspectiva política de lutas contra regimes ditatoriais que se expandiam historicamente pelo continente; neste horizonte estavam ideais de defesa e desenvolvimento para as populações de classe popular, em sua maioria pobres, de pouco acesso à educação e aos meios de comunicação. Sua caracterização está inscrita, portanto, num contexto de movimentação social pelo direito à expressão e se manifesta junto à sociedade a partir das áreas da comunicação alternativa e da educação popular (SOARES, 2008).

Nesse sentido, a educomunicação se coloca a serviço dentro desse horizonte levando em consideração a

[...] decisão política de grupos organizados da sociedade, inicialmente no âmbito da educação não-formal, de preparar o cidadão para assumir sua condição de agente comunicativo através do reconhecimento e do exercício compartilhado do direito universal à expressão. Aqui, o que está em causa é a experiência processual da ação comunicativa e sua intencionalidade política, à luz da reflexão latino-americana em torno das teorias das mediações (SOARES 2008, p. 47).

Soares (2008) aponta-nos que, após passar pelos processos de legitimação político e acadêmico, o campo da educomunicação estabeleceu diversas áreas de atuação dentro do tecido social contemporâneo. Para nossa pesquisa, são ricas as perspectivas teórico-metodológicas de pelo menos duas das abordagens problematizadas pelo autor, e que fazem parte de nosso pensar educomunicativo. São elas:

A mediação educomunicativa, permitida pela presença das tecnologias nas práticas educativas e que, ao superar a visão funcional e mecanicista das tecnologias educativas, fazia da inclusão midiática e do domínio sobre as tecnologias uma forma de democratizar o acesso não só ao conhecimento, mas à própria forma de se fazer a ação política;
A gestão da comunicação nos espaços educativos, contemplando todos os esforços no sentido de planejar e executar políticas de comunicação, numa perspectiva democrática e participativa, a serviço das comunidades (SOARES, 2008, p. 44).

Dentro deste horizonte teórico-metodológico proposto por Soares (2008) e considerando o processo educomunicativo que desenvolvemos junto a nosso cenário de investigação, compreendemos que os recursos tecnológicos são incorporados à perspectiva de *mediação educomunicativa* com a finalidade de mediar as relações entre os grupos estudantis, proporcionando que os mesmos tenham a oportunidade de desenvolver e manifestar suas opiniões, propostas, histórias de vida, necessidades, desejos, temas que emergem de suas realidades, em movimentos de apropriação sobre a comunicação nos quais podem expressar demandas, projetos e aspirações de vida e de mundo, expressividades vinculadas com o exercício da cidadania comunicativa.

Tensionando a abordagem sobre a educomunicação pelo viés da *gestão da comunicação*, como proposto por Soares (2008), entendemos que nossa pesquisa se aproxima dela ao conceber - e possibilitar que - os sujeitos participantes de nossas entradas de ação/intervenção educomunicativa devem ser produtores de comunicação em todos seus

âmbitos: desde a concepção, planejamento, pesquisa até sua execução e circulação através de publicação no espaço digital. Dentro das oficinas que ministramos, buscamos fortalecer propostas e posturas democráticas, decisões tomadas de maneira coletiva, de modo que as temáticas sugeridas e eleitas pelos sujeitos para o trabalho educomunicacional fossem relacionadas às suas problemáticas concretas. Entendemos que a vinculação dos sujeitos à nossa pesquisa baseada por estes princípios não favorece somente a produção de comunicação que esteja a “serviço das comunidades”, como propõe Soares (2008) mas, também, se constitui como prática e processo de construção da cidadania comunicativa.

Pensamos que neste momento de reflexão e levantamento teórico sobre o campo da educomunicação no Brasil, é importante trazer o pensamento dos autores que estão trabalhando com estes conceitos, abordagens e experiências empíricas. Ao realizarmos uma coleta de dados preliminar²¹ sobre os autores (professores e pesquisadores) que são atuantes na área educomunicativa, percebemos o destaque do NCE-ECA/USP. É dentro dele que encontramos um grupo de pesquisadores cujas abordagens e linhas de pensamento sobre a educomunicação se aproximam de nossa construção epistemológica sobre a área, e com os quais procuraremos debater. Destacamos o pensamento de Adilson Citelli, Maria Aparecida Baccega e Richard Romancini.

Damos início à discussão a partir das argumentações de Baccega (2009), que conceitua o campo emergente entre as interligações comunicação/educação como um espaço privilegiado para a atuação e formação de sentidos sociais nos sujeitos. Nas palavras da autora

Nesse campo se constroem sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas. Tudo isso ocorre num processo dialógico de interação com a sociedade, lugar da práxis que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança (BACCEGA, 2009, p. 19-20).

A onipresença midiática discutida por Baccega (2009) é encarada de forma que é configurada e configuradora de um processo em andamento e que não pode ser negligenciado. Deste modo, as discussões sobre a utilização ou não dos meios de comunicação dentro dos processos educacionais é suspensa quando se concebe que os próprios meios já são educadores e formadores de instâncias de socialização, e que por eles

²¹ Esta coleta de dados foi realizada na fase metodológica de pesquisa da pesquisa, e encontra-se descrita dentro do capítulo metodológico deste documento.

passa, também, a construção e o aprendizado sobre a cidadania. A escola não é mais vista como o único lugar de apreensão do conhecimento.

No âmbito da problematização que construímos em nossa pesquisa, assumimos a riqueza da argumentação de Baccega (2009, p. 27) que avista nos processos educacionais em interligação com os sujeitos a competência para “construir novos modos de atuação na mídia e no mundo”. Desse modo, os processos educacionais não podem ser entendidos somente como atividades que levem estudantes a reproduzir discursos comunicacionais inspirados no consumo midiático culturalmente constituído por referentes (na sua maioria massivos), levando à reprodução e supervalorização de práticas hegemônicas. O campo da educação deve, pelo contrário, provocar os sujeitos envolvidos nos seus processos para uma:

[...] produção que valorize aspectos da cultura em que vivem, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, sua inserção na totalidade do mundo, conhecendo-o para modificá-lo – reformando-o e/ou revolucionando-o numa nova linguagem, num novo mundo (BACCEGA, 2009, p. 27-28).

Reconhecemos nas argumentações de Baccega (2009) uma forte vinculação da educação e de seus processos com a cidadania, uma vez nossa perspectiva teórica concebe a cidadania, entre outras dimensões problematizadas, como prática reivindicatória, de reconhecimento de direitos sociais e de ação no mundo para a conquista deles, através de diferentes formas de expressividade, e que temos pensado, dentro de nossa investigação, como de teor comunicativo.

Assim, reunindo os pressupostos de Baccega (2009) com nossas concepções sobre a cidadania comunicativa, entendemos que a educação se coloca como área que engloba os campos da educação e comunicação em práticas que têm como pano de fundo a problematização cidadã. Isto se dá tanto pela possibilidade de aproximação dos sujeitos com os processos de comunicação, permitindo-lhes que sejam partícipes de suas concepções e criações, em movimentos de democratização da comunicação e construção compartilhada do conhecimento, quanto pelos sentidos descortinados por estes processos, entendendo que é pela conquista da comunicação que problematiza comprometidamente os contextos socioculturais que os sujeitos se avistam como atores dotados de capacidades de transformar seus horizontes de vida, seja pelo requerimento de direitos, pela conquista de conhecimentos ou entendimento de si como sujeitos capazes de comunicar-se.

Ainda formulando questões sobre as formas de trabalho e os vínculos estabelecidos entre o campo da educomunicação e a formação dos sujeitos Romancini (2009), em diálogo com Citelli (1999) argumenta que, para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, os estudantes precisam estar em interação constante e problematizadora com seus contextos locais, possibilitando que desenvolvam senso crítico frente às questões dos seus cotidianos. A partir desta premissa, construímos o entendimento de que os conteúdos abordados nas práticas educomunicativas deveriam ter como ponto de partida situações reais vivenciadas pelos estudantes, valorizando a existência das pluriculturalidades, subjetividades, histórias e contextos de vida dos sujeitos. A isto, acrescentamos que as demais dimensões formadoras dos sujeitos também precisam ser problematizadas e levadas em conta quando se projetam processos educomunicativos: as variadas mediações socioculturais, familiares, religiosas, políticas, psicológicas, competências midiáticas e, no universo contemporâneo, especialmente as competências digitais.

Martín-Barbero (2006), ao trabalhar o conceito de “ecossistema comunicativo”, visualiza que na contemporaneidade há a emergência de uma nova realidade educativa, que demanda considerar a cultura multimidiatizada na qual vivemos como promotora de interação dos sujeitos participantes do processo educativo com outros sujeitos, outras culturas, outros locais de aprendizagem, outras formas de vida e, por fim, com os mais distintos recursos comunicacionais.

Considerando a existência desse *ecossistema comunicativo* e problematizando a comunicação como uma dimensão que passa a desempenhar, através de suas múltiplas formas, conceitos e manifestações, um papel central na sociedade, Citelli (2010, p. 16) argumenta que os novos desafios postos à educação passam pelo atravessamento dos modos como informação e conhecimento são “elaborados, distribuídos e socialmente intercambiados”. O encontro dos campos da comunicação e educação pode representar, através de processos dialógicos, como já propostos em Freire, o surgimento de processos educativos, de aprendizagem e potencialização do conhecimento, a partir de mediadores técnicos e dispositivos comunicacionais apreendidos e reinventados socialmente.

A consideração sobre a potencialidade do conceito de ecossistema comunicativo está presente, também, nas propostas de Orozco Gómez (2014, p. 31). O autor intitula por condição comunicacional contemporânea esta conjuntura na qual os processos comunicativos assumem centralidade na organização social, nas mediações e interações socioculturais. Para ele, a conjuntura comunicacional contemporânea na qual os sujeitos

comunicantes estão imersos os torna cada vez mais participantes dos processos comunicativos, permitindo que os processos de “recepção” e ressemantização simbólicos já reconhecidos sejam cada vez mais profundos. O autor salienta, ainda, que duas mudanças centrais na configuração dos ecossistemas comunicativos estão em processo. Uma é relativa à modificação da condição dos sujeitos como “receptores” para “usuários-prosumidores” (terminologia que agrega produtor e consumir); e outra, ao processo de transformação analógica-digital que, em conjunto com a mudança na condição dos sujeitos em comunicação, são pontos centrais da emergência de uma cultura contemporânea de construção e negociação de sentidos, identidades e participações.

As ideias de Orozco Gómez (2014) reafirmam algumas das proposições já desenvolvidas por Martín-Barbero (2006) ao pensar a formação de ecossistemas comunicativos, ressaltando suas características vinculadas aos processos de mídiatização social. Entretanto, há na proposta argumentativa do autor uma despreocupação com fatores como diferenciações em termos de acesso, qualidade, velocidade, condições espaço-temporais e, principalmente, de permissões, vigilância e espionagem (MATTELART, 2009) pelos quais as sociedades contemporâneas estão condicionadas.

Compreendemos que os desníveis existentes nas sociedades, relacionados com os processos de mídiatização são conformados por diversos fatores, desde estratégias políticas, militares, econômicas, até a pobreza e falta de recursos técnicos. Utilizar como exemplo a espionagem estadunidense da NSA (National Security Agency) ou o controle extremamente rigoroso sobre o conteúdo da internet acessível à população pelo governo Chinês é tentador. Entretanto, não precisamos ir tão longe, porque estas realidades não são tão distantes. Nosso próprio contexto de pesquisa, localizado em uma região metropolitana, urbanizada e próxima a ambientes universitários por exemplo, já apresentava dificuldades de acesso dos sujeitos à comunicação digital. Nem todos jovens participantes de nossa pesquisa possuíam computador e internet em casa, restringindo seus locais e modos de consumo à utilização do *smartphone* ou às dependências do *Centro de Vivência Redentora*. Entendemos que esta realidade não é restrita somente aos sujeitos que investigamos, mas sim estendida a outros cujas realidades socioculturais e midiáticas são mais precárias, como em zonas rurais, de pobreza extrema ou, ainda, assoladas por diferentes manifestações da violência.

Com isto, queremos construir uma concepção sobre os processos educomunicativos constituídos em ecossistemas comunicativos assumindo a natureza disforme dos contextos

atravessados pelos processos de midiaticização. Problematizar estas heterogeneidades se mostra uma necessidade em compreensões sobre a educomunicação que considerem, também, a promoção e conquista da cidadania pelos sujeitos e pelos seus horizontes de vida.

Consideramos também, em relação à compreensão construída por Orozco Gómez (2014) sobre os sujeitos contemporâneos em comunicação, a necessidade de pensar os sujeitos de modo mais complexo e não simplificado, diante do momento em que avistamos *renovadas formas de recepção*, entendidas por nós como ações de receptividade comunicativa, conceito teórico-metodológico proposto por Maldonado (2014) do qual nos aproximamos, e que é explicitado no item que aborda as *perspectivas teóricas para pensar as apropriações digitais*.

Nos é cara, ainda, a perspectiva argumentada e defendida por Huergo (2001) que problematiza o espaço e a utilização das tecnologias de comunicação e informação dentro dos processos educativos. Aproximamo-nos do pensamento do autor ao avistar em suas problematizações movimentos de interrogação sobre o lugar das *ferramentas* de comunicação inseridas nos contextos educativos, no sentido de que a mera utilização delas pode reproduzir e fortalecer a educação tecnológica, deixando de aproveitar as produções de conhecimentos socioculturais provocadas nos sujeitos a partir das mesmas.

A perspectiva crítica de Huergo (2001) nos desestabiliza e provoca a pensar se as *ferramentas* de comunicação e informação colocadas como alternativa à crise educativa avistada contemporaneamente não estão se transformando em novos “livros”, mantendo intactos os regimes tecnocráticos e disciplinares vinculadas à concepção transmissional do conhecimento. Deste modo, apenas abordagens pedagógicas voltadas a pensar o *uso* das tecnologias comunicacionais pelos sujeitos inseridos em atividades educativas não seriam suficientes para romper com as dificuldades e necessidades de adaptação dos processos de ensino-aprendizagem aos contextos multimidiaticizados e às características dos sujeitos contemporâneos envolvidos neles.

Comprendemos o pensamento do autor como um convite, uma provocação e uma tentativa de desestabilização à nossa pesquisa, de modo a nos fazer questionar e refletir sobre nossas intervenções no campo de modo a nos afastar de práticas tecnocratas, instrumentais, relacionadas a transmissão unilateral do conhecimento, nas quais abordagens educomunicativas pouco aprofundadas epistemicamente e teoricamente frágeis podem correr o risco de se desenvolver.

Considerando as propostas teóricas elencadas neste movimento, compartilhamos com as contribuições Citelli (1999; 2010), Romancini (2009), Baccega (2009) e Martín Barbero (2006), pensando que os fenômenos descritos indicam que a sociedade contemporânea passa por profundas mudanças nas condições de produção e circulação de conhecimento, configurando transformações drásticas na mesma. Neste sentido, refletimos que o deslocamento do conhecimento para fora das estruturas rígidas das instituições de ensino o coloca em condição de ser apreendido em diferentes espaços, temporalidades, condições de ensino-aprendizagem, relação com as realidades cotidianas, etc. Com isto, não queremos dizer que os espaços formais de ensino perderam seus valores e legitimidade, pelo contrário. Reiteramos o fato de que estas instituições necessitam saber desenvolver suas atividades em concomitância com os onipresentes e irrevogáveis processos midiáticos, como alerta Baccega (2009). Trata-se, pois, de um desafio tanto para instituições quanto para profissionais da comunicação e educação, para as instituições governamentais e planos de educação/comunicação bem como, para os sujeitos postos em contato com esta abertura a novas possibilidades de geração e circulação do conhecimento.

Pensando nas proposições teóricas revisitadas, compreendemos seus tensionamentos junto à nossa pesquisa de maneira a alimentar nossos processos de planejamento e intervenção no campo de investigação, fazendo com que nossas práticas educacionais se alimentassem de uma concepção que reconhece e valoriza as múltiplas inteligências, culturas, identidades, mediações, saberes e competências dos sujeitos envolvidos nela. Por outro lado, o pensamento teórico construído nos forneceu subsídios para olhar para os meios de comunicação, neste caso, os que se alocam no âmbito digital, de modo a compreender que suas presenças são elementos estruturantes nos processos sociais contemporâneos, nas mais variadas experiências de vida dos sujeitos, culturas e competências, sendo parte, inclusive, de suas esferas de socialização e construção de conhecimento. Com base nisso, construímos nossa pesquisa pensando que os processos educacionais que desenvolvemos necessitariam estar tensionados por estes âmbitos e atentos às plurimediações configuradas e configurantes do processo como um todo.

A consideração das argumentações desenvolvidas neste movimento de problematização sobre a educação na sua integralidade nos aponta que muitas linhas filosóficas, ideológicas, pedagógicas e teórico-metodológicas se mantiveram em mais de um século de pensamento crítico sobre os processos educativos e, mais

recentemente, sobre a inserção da comunicação como campo com fortes potencialidades educativas. Entretanto, ao retomarmos parte das reflexões realizadas por Huergo (2001) percebemos que algumas das aproximações destes dois campos não se realizam descansadamente, senão em conexões múltiplas, problematizadas por fatores diversos e, certas vezes, destoantes.

Sobre o pensamento de Huergo (2001) construímos nossa compreensão sobre a configuração do campo da educomunicação ou, como nomeia o autor, “comunicação/educação”, à luz do tensionamento possibilitado por nossos movimentos de pesquisa. O entendimento que nasce deste exercício se estabelece a partir da construção de uma concepção primeira que reconhece a descentralização da formação de um campo educativo formado unicamente pela concretude institucional da escola e de seus professores. Compreendemos, portanto, que o campo educativo contemporâneo encontra-se formado pelos saberes, práticas e processos impostos, apreendidos e compartilhados com os meios de comunicação e suas tecnologias, as organizações sociais, os saberes comunitários, de bairro, as vivências experimentadas na rua, no trabalho, na igreja, entre outras inúmeras manifestações sociais compreendidas e expressas pelos sujeitos. Neste processo de formação social, os equipamentos tecnológicos e culturais entram em relação com disposições perceptivas e subjetivas dos sujeitos, provocando a transformação dos imaginários, práticas, saberes, experiências e visões construídos sobre o mundo (HUERGO, 2001).

Faz parte também desta problemática de renovação da forma com que se organiza e compreende o campo educativo em vínculo com o da comunicação os próprios contextos socioculturais e políticos nos quais são formados. Neste sentido, destacam-se as percepções conflitivas entre contextos que descobrem nas tecnologias da comunicação inseridas na educação caminhos para o alcance de objetivos comerciais relacionados à formação de sujeitos conformados dentro das lógicas das necessidades do mercado. A isto, a crítica construída por Kaplún (2001) que trouxemos para este debate já havia englobado os problemas causados pela cópia de modelos educacionais fundamentados em contextos políticos externos vinculados, principalmente, ao desenvolvimento capitalista e mercantilista. Permeados por estas lógicas, seus processos e práticas pedagógicas se constituíam em modelos informacionais, de transmissão de conhecimento unilateral, desalinhados dos cenários latino-americanos e que reclamavam outras posturas e vieses para o campo da comunicação/educação.

Diferentemente, outra linha de pensamento para a constituição do campo da comunicação/educação se aproxima de concepções nascidas e problematizadas no seio dos horizontes socioculturais e políticos da historicidade latino-americana, na expectativa de que o campo da “Comunicación/Educación designe un proyecto crítico y liberador y un conjunto de prácticas emancipatorias para nuestros pueblos, sumidos en profundas desigualdades como consecuencia de las lógicas y las políticas neoliberales²²” (HUERGO, 2001, p. 8).

Reside justamente na perspectiva transmissional alinhada à comunicação/educação a crítica construída por Huergo (2001), que questiona a instrumentalização da comunicação nos processos educativos como forma de tornar as condições de ensino-aprendizagem tecnicistas, fundamentadas em um entendimento esvaziado que avista nestas abordagens possibilidades de melhoramento nos âmbitos educacionais. Compartilhamos com o autor as críticas construídas sobre esta abordagem compreendendo que, mais do que meras inserções tecnológicas, a constituição educacional dentro dos contextos socioculturais e políticos latino-americanos necessita ser fundamentada em processos apropriativos dos sujeitos sobre a tecnologia ofertada, transformando-a em objetos socioculturais voltados à transformação social, à conquista e expressão da cidadania.

No item seguinte abordaremos as concepções teóricas por nós construídas para pensar os fenômenos da mediação digital, e como os processos de apropriação dos sujeitos sobre estas dinâmicas estão se configurando no horizonte contemporâneo e, em específico, dentro da problemática de nossa pesquisa.

3.2 O processo de mediação e as apropriações digitais

Compreender os fenômenos comunicacionais na sociedade contemporânea requer situá-los no contexto de transformações da comunicação ao longo do tempo. Esse movimento de contextualização precisa tensionar momentos importantes da evolução humana na sua relação vital com a comunicação, o surgimento de novas maneiras de se comunicar e, conseqüentemente, novos modos de ser e estar no mundo. Em relação à pesquisa que desenvolvemos, nos interessa-nos debater, também, como os processos de

²² Tradução livre: “Comunicação/educação designe um projeto crítico e libertador e um conjunto de práticas emancipatórias para nossos povos, afetados em profundas desigualdades como consequência das lógicas e das políticas neoliberais”.

mediatização se entrelaçaram com os processos educativos, através da utilização dos meios de comunicação para a promoção da educação, principalmente em comunidades populares.

Nesta pesquisa, entendemos que a mediatização da sociedade vem gerando novas complexidades dentro dos campos sociais, nas culturas, nas instituições e nos sujeitos que encontram-se, cada vez mais, atravessados pelas lógicas dos comunicacionais/midiáticas.

Neste sentido, problematizando as consequências dessa permeabilização e infiltração das lógicas midiáticas entre as fronteiras dos campos sociais para a problemática investigada, pensamos que, no contexto da mediatização digital, o domínio detido pelo campo midiático sobre o *fazer notícia* e produzir comunicação passa a estar distribuído aos demais campos presentes na sociedade, entre todos os atores sociais. Visualizamos, nesse movimento, que o acesso à produção de comunicação segundo lógicas midiáticas passa da mão de poucos para as mãos de muitos, a partir da eleição de uma referência “comum” sobre a qual todos podem se apropriar e reproduzir, e que é potencialmente possibilitada para todos os níveis sociais, ainda que se deva considerar as restrições de alcance, empoderamento midiático, etc. É a partir dessa premissa que buscamos compreender, nesta pesquisa, o acesso e trabalho comunicacional de jovens em ambientes na internet voltados essencialmente para a realização da comunicação.

Nesse sentido, concebemos a ideia de que contemporaneamente, no âmbito da mediatização digital, abrem-se espaços de empoderamento que não existiam antes. Espaços políticos, econômicos, e sociais, configurando como resultado desse acesso social o possível aparecimento de sujeitos empoderados digitalmente/ midiaticamente/ comunicacionalmente, que utilizam a construção/compartilhamento de bens simbólico-sociais para dar voz a aspectos da sua realidade, marcada por diferentes formas exclusão (econômica, política, cultural, midiática, social).

Em perspectiva histórica, Maldonado (2002, p. 29), contribui para a compreensão da fundamental importância do campo midiático durante os séculos XIX e XX. Como lembra o autor “a estruturação do campo dos meios de comunicação social foi um aspecto constitutivo central das formações sociais contemporâneas [...]”. Embora perceba-se que o conceito de mediatização se encontra presente em inúmeras produções acadêmicas pensadas e problematizadas em fenômenos/objetos contemporâneos, é necessário que se faça essa retomada histórica sobre a comunicação massiva e a mediatização do século XX. Como nos alerta Maldonado (2002), os processos de informatização e digitalização dos modos de vida contemporâneos tem antecedentes fundamentais no século anterior, cujas

características são fundantes do modo de pensar, consumir e reproduzir culturalmente os meios de comunicação no nosso continente latino-americano.

A partir da contribuição trazida por este autor, concebemos que os processos de comunicação realizados no século XX pelos meios massivos, desde as primeiras rádios e suas radionovelas, e também pelo cinema, possibilitaram a construção de imaginários nacionais na maioria dos países da América Latina cujas culturas sentiam-se representadas nessas produções midiáticas. É a partir dessa intensa circulação e penetração do rádio no cotidiano popular que se avista, também, o surgimento de uma cultura popular radiofônica latino-americana. A forte presença dessa cultura, aliada a diversos fatores econômicos e técnico-operativos do rádio, foi um dos vetores responsáveis pela disseminação e utilização desse meio de comunicação massivo em diversos movimentos populares, revolucionários e educativos na América Latina, como abordamos nos movimentos de contextualização sobre experiências marcantes em educomunicação no continente.

A expansão e constituição dessa *cultura popular dos meios* (MALDONADO, 2002) foi alcançada ainda em meados de 1960, com a chegada da televisão e sua gradativa introdução dentre todas as camadas sociais. Inspirando-se na história radiofônica de sucesso no continente, a televisão desenvolveu diversas estratégias de apreensão e representação múltiplas culturas latino-americanas, convertendo-as em produtos simbólicos de diferentes formatos, televisivos, impressos, radiofônicos e cinematográficos.

No contexto brasileiro, é necessário ressaltar algumas marcas distintas e que têm profunda relação com o aumento da circulação de produtos simbólicos-culturais televisivos. Ainda nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil passava por um momento de consolidação da produção, circulação e consumo de bens culturais midiáticos. Nesse período a televisão, antes restrita a espaços regionais, começava a circular em rede nacional. Esse alcance televisivo para todo território nacional foi possível diante de projetos instaurados pelo regime civil militar, iniciado em 1964, e que empregou um ideal desenvolvimentista que valorizava propostas que levassem a “ordem e progresso da nação”. Como efeito dessa conjuntura política, social e econômica, cujas diretrizes apontavam para uma maior preocupação em áreas-chaves como a Educação e a Cultura, percebeu-se um investimento maciço em parâmetros de integração nacional, baseado em grandes sistemas de comunicação e transportes (FILHO, 2010). Como ilustração desse cenário, em 1982, o número de domicílios que possuíam aparelhos televisores já ultrapassava 15 milhões, correspondendo a 70% dos domicílios existentes no país naquela

época. Esse dado sinaliza a significativa inserção da cultura midiática, especialmente a televisiva, nesse momento do contexto histórico brasileiro (JANOTTI, 2003).

As programações veiculadas pelos meios de comunicação massivos não eram compostas apenas por bens simbólicos ou institucionais que circulavam pelos espaços públicos da sociedade latino-americana. Eram e ainda são o que Maldonado (2002, p. 31, grifo do autor) considera por “elementos constitutivos da *cultura da mídia*: seus formatos, estratégias, gêneros, modelos, agendamentos, espetacularizações, montagens, mesclas discursivas, gostos, ritmos e preferências de lazer”. Interessa compreender que os meios (rádio, cinema, televisão, etc.) fizeram-se presentes na configuração da vida da maior parte dos povos latino-americanos, modificando suas formas de ver e compreender o mundo. As dinâmicas da vida configuradas no cotidiano foram sendo, progressivamente, costuradas com a vivência junto aos meios de comunicação massivos.

A expressiva presença dos meios junto às sociedades latino-americanas foi, ao longo do tempo, sendo visualizada, também, como uma potencial forma de visibilização social. Essa mirada se dá tanto por parte de comunidades periféricas à mídia hegemônica, quanto por parte de instituições e governos em processos de transformação. Para essas comunidades, o acesso aos meios de comunicação, especialmente o rádio, representou um passo importante para o desenvolvimento de uma comunicação no seu sentido mais fundamental, a de criar laços entre comunidades distantes fisicamente, transmitir informações de natureza simples e, também, em processos revolucionários de lutas armadas, como um elemento fundamental para os movimentos realizados. Concomitante a essa utilização dos meios, percebeu-se a potencialidade que os mesmos possuíam para o acesso à educação, principalmente de comunidades formadas por classes populares, com raro acesso a escolas e materiais didáticos. Esse processo de desenvolvimento de uma educação pelos meios, que mais tarde veio a ser denominada por educomunicação, foi avistado em diversas partes do continente e em experiências diferenciadas de acordo com as características de cada local.

Por outro lado, enquanto comunidades se organizavam e experienciavam a utilização dos meios de maneira mediada por instituições religiosas, como é o caso da rádio Sutatenza na Colômbia, e até mesmo autonomamente, governos começavam a perceber nesse processo um modo de alcançar objetivos traçados para áreas entendidas como estratégicas. No contexto brasileiro, a utilização dos meios de comunicação como instrumento para o desenvolvimento da educação passou a ser considerada a partir dos

governos pós-golpe civil militar de 1964. Avistou-se, para além da utilização do rádio, a inserção gradual de novas tecnologias da comunicação com viés educador no país, em especial a televisão.

Dentro dessa retomada, interessa-nos pensar como a educomunicação foi se desenvolvendo na América Latina em concomitância e imbricação com o processo de midiatização pelos quais passaram (e ainda passam) as sociedades. Levando isso em conta, compreendemos que o processo de midiatização da sociedade é atravessado pela crescente expansão tecnológica aliada à comunicação, especialmente pela criação e expansão do uso de meios de comunicação digital.

Desta maneira, em perspectiva histórica, o exponencial desenvolvimento tecnológico presenciado principalmente na passagem do século XX para o século XXI permitiu a transição da comunicação dos meios massivos (rádio, televisão, cinema, jornais) para a abertura a novas possibilidades de interatividade, sobretudo pelo uso e penetração das tecnologias alocadas no ambiente da internet. Compartilhando com as ideias de Sodré (2002, p. 11), destacamos que “a virada do século coincide com a passagem da comunica o centralizada, vertical e unidirecional [...] às possibilidades trazidas pelo avanço técnico das telecomunica es, relativas   interatividade e ao multimidialismo”.

Como nos alerta Sodré (2002, p. 11), esse maciço uso das novas tecnologias de comunica o se apoia e coincide, em aspectos econômicos, com a expansão e acelera o do que chama de “turbocapitalismo”, um processo acelerado de atualiza o do já conhecido liberalismo e de transnacionaliza o do sistema produtivo. Esse processo no qual o deslocamento de capitais entre na es e culturas distintas mostra-se cada vez mais dinâmico, vem sendo nomeado de globaliza o. Apoiando-nos na argumenta o de Sodré (2002), concebemos que esse processo não se d  de forma homogênea dentro do tecido social, senão de forma concentrada e localizada, especialmente em sociedades industrializadas e que recebem investimentos estratégicos (econômicos, voltados a promo o da ciência e da tecnologia, bélicos, de grandes riquezas naturais, etc.), contrapondo-nos   ideia uniformizadora que o termo “globaliza o” pode emanar.

Corroborando com a proposta de Sodré (2002), Stig Hjarvard (2012) pensa que o fenômeno da midiatiza o acompanha a expansão da globaliza o, concentrando-se principalmente em sociedades ocidentais e industrializadas, cujos investimentos econômicos se concentram em rela o a outras partes do globo. Desse modo, considerando

os argumentos de Sodré (2002) e Hjarvard (2012), assumimos a perspectiva de que a midiáticação é um processo não universal e que não caracteriza todas as sociedades.

Há quase duas décadas, Eliseo Verón (1997) já argumentava que, do mesmo modo que as lógicas dos meios de comunicação interferiam nas ações dos sujeitos, os usos sociais que os indivíduos faziam (fazem) dos dispositivos são consideravelmente importantes dentro do processo de midiáticação. Nesse sentido, afirmava (p. 12) que “um mesmo dispositivo tecnológico pode inserir-se em contextos de utilização múltiplos e diversificados”. Essa afirmação de Verón (1997) nos permite pensar que os diferentes contextos nos quais os dispositivos tecnológicos se inserem podem gerar formas de uso distintas.

A inauguração da utilização das novas tecnologias da comunicação, particularmente pela comunicação digital, aponta para a emergência de uma organização sociotécnica, a partir do uso e apropriação social das novas tecnologias postas em circulação. Os usos e invenções sociais dados a essas novas tecnologias de comunicação encontram-se diretamente ligados aos objetivos e características próprias de cada sociedade, a qual designa e direciona as possibilidades de uso das tecnologias a partir das incompletudes avistadas socialmente. Converter tecnologias em meios é um trabalho cadenciado por práticas sociais diversas, e é na intersecção entre sociedade e apropriação/designação que a tecnologia ganha uma motivação e um destino, uma racionalidade, uma lógica de funcionamento (FAUSTO NETO, 2006).

Retomando o debate realizado por Verón (1997), podemos argumentar que o processo de midiáticação não pode ser pensado somente como a mera produção e recepção de mensagens através dos dispositivos tecnológicos, senão, por uma problematização que perpassa os sujeitos e suas complexidades e os contextos sociais múltiplos nos quais estão inseridos, rejeitando uma perspectiva de linearidade comunicacional, uma vez que os processos comunicacionais se colocam cada vez mais em acelerados processos de complexificação. Interessa debater também, a partir de Verón (1997) e Maldonado (2002), que as lógicas apropriativas/inventivas sobre os meios de comunicação não foram iniciadas a partir dos dispositivos tecnológicos que se alocam na internet, mas sim como consequência de uma *cultura popular dos meios* originada e gestada no século XX e que permitiu, ao longo de gerações culturalmente capacitadas a consumir, apropriar, significar, adaptar, fazer usos inesperados, encontrar “pontos de fuga” aos processos comunicacionais inicialmente planejados (FAUSTO NETO, 2006), ajustar meios às suas necessidades

sociais/educacionais/culturais, etc., adentrar na virada do século fazendo uso das tecnologias da comunicação no ambiente digital de inúmeras maneiras.

Levando em conta as proposições dos autores com os quais dialogamos, consideramos que o desenvolvimento dos sistemas de comunicação, principalmente pela inserção cada vez mais dinâmica de aparatos tecnológicos instaurados no ambiente da internet, transforma integralmente a vida dos sujeitos contemporâneos, tanto nas suas relações sociais mais elementares quanto nas mais complexas. O extremo dinamismo e a imediatez das trocas informacionais, econômicas e culturais, as alterações de noções de espaço e tempo, a experiência midiaticizada pela diminuição das relações face-a-face, os dispositivos de espionagem global sobre as comunicações, ou seja, o “infocontrole”, etc. conformam o que Sodré (2002, p. 16, grifo nosso) chama de “um *novo tipo de formalização a vida social*, que implica outra dimensão da realidade, portanto, novas formas de perceber, pensar e contabilizar o real”.

Entendemos que a internet e os espaços de comunicação criados dentro dela oferecem novas maneiras de administrar e de comunicar a informação, de transmitir e fixar significados. O ambiente comunicacional contemporâneo possibilita transformações nas sociabilidades, na gestão das cidades, reconfiguração das práticas sociais, no ócio, nas formas de expressar as crenças e, particularmente, considerando o foco de nossa pesquisa, nos processos de ensino-aprendizagem. Um conjunto que remodela as formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade, de fato, novas maneiras de ser e estar no mundo.

Os mecanismos tecnológicos digitais atrelados à comunicação contemporâneos estabelecem uma ampliação ao acesso a recursos de produção antes restritos somente a oligopólios e conglomerados midiáticos. Maldonado (2002, p. 28) ressalta que os modos de comunicação digitais superam, em sua essência configurativa, as lógicas dos monopólios de comunicação e de geração concentrada de lucro, onde a produção de bens simbólicos depende menos desses conglomerados megaindustriais e mais das “competências intelectuais, científicas, técnicas e artísticas” dos seus produtores, rompendo novamente com aspectos relativos à linearidade comunicacional.

Entretanto, ao problematizarmos as argumentações de Sodré (2002) e Hjarvard (2012) sobre o processo de midiaticização não se configurar de maneira universal dentro das sociedades, concebendo a existência de regiões com níveis diferenciados de midiaticização, menores ou maiores, reiteramos que, apesar de as novas tecnologias de comunicação

possibilitarem um acesso maior às condições de produção e circulação de bens midiáticos/culturais, não há como considerar a existência, no panorama social/comunicacional contemporâneo, de um acesso universal a esse campo, distribuído de maneira igualitária e democrática.

A ideia de midiatização enquanto ambiência e que enfoca a necessidade de problematização sobre os processos de circulação e aproximação entre as esferas de produção e recepção nos processos comunicacionais é pensada por Sodré (2002) a partir da noção de *bios midiático*. Nessa perspectiva, o processo de midiatização é entendido como “uma ordem de mediações socialmente realizadas caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica” (SODRÉ, 2006, p. 20). Os dispositivos tecnológicos são apropriados socialmente, enquadrando-se dentro das lógicas sociais nas quais estão inseridos.

Apoiando-nos nas considerações de Sodré (2002 e 2006), entendemos a tecnologia para além do aparato técnico. Mais do que uma facilitadora de interações e trocas comunicacionais/culturais, a tecnologia é compreendida como obra humana e, portanto, dentro dela avistamos as habilidades, as competências, o conhecimento e o propósito, sem os quais ela não teria êxito. Ou seja, no encontro da tecnologia com as esferas da vida cotidiana geram-se as invenções sociais sobre a tecnologia criada e disponibilizada, o que aponta para a existência de uma nova ambiência, reconhecida como sociotécnica.

Entretanto, apesar de avistarmos nos processos de comunicação ampliados pela esfera digital passos importantes para a democratização e participação dos sujeitos vislumbramos, também, obstáculos que necessitam de atenção e problematização em nossa pesquisa. Neste sentido, quando analisamos os processos de recepção midiática contemporâneos, especialmente os realizados pelos meios de comunicação digitais, entendemos a necessidade de problematização sobre os condicionamentos impostos a essa receptividade, especialmente em termos de *cidadania*. Compartilhamos com Moglen (2012) as ideias de que os sujeitos contemporâneos são cada vez mais conscientes de suas capacidades de produção e criação culturais e comunicacionais, deixando suspensa a participação passiva nos sistemas de produção e de consumo nos quais estavam socialmente alocados. Entretanto, essa mesma tecnologia digital que aproxima os sujeitos das esferas de produção e criação também realimenta um sistema de produção apoiado por uma cultura de consumo de massa, levando a novas condições sociais nas quais uma renovada estrutura de antagonismos de classe se acelera.

Moglen (2012) alerta, também, para um movimento de cerceamento das inúmeras liberdades possibilitadas pelo avanço e participação na esfera digital, realizado a partir de interesses político-sociais hegemônicos que perceberam, historicamente, que esses movimentos de libertação popular, de acesso ao conhecimento e a informação, eram nocivos aos seus planos de dominação e subjugação social. É nesse sentido que compreendemos que, em termos de cidadania, as apropriações comunicacionais podem ser condicionadas, limitadas a um estreitamento quanto à possível formação de sujeitos comunicantes/cidadãos, que se veem forçadamente realocados numa posição de consumidores ordinários da cultura de massas.

O temor das elites político-sociais-econômicas com a tomada crescente de conhecimento pelas classes populares é justificado a partir da análise de alguns movimentos sócio-comunicacionais, como *Os Indignados*, na Espanha. Manuel Castells (2013) realiza uma análise profunda do movimento, pontuando elementos essenciais para a sua compreensão que, em diálogo com Maldonado (2014) e Moglen (2012), nos permitem realizar alguns avanços para pensar os movimentos sócio-comunicacionais avistados em nosso contexto de pesquisa.

Nesse sentido, a análise do autor mostra a internet como um fator fundante dentro de todo o trabalho promovido pelo Indignados, no qual os processos de comunicação digital abrem, possibilitam e propulsionam as formas de participação dos indivíduos nos movimentos revolucionários. Embora o desenvolvimento das tecnologias de comunicação digital tenha inegável papel desencadeador nas revoltas populares contemporâneas, pensamos que é necessária uma análise do contexto como propulsor dessa transformação e tomada de poder popular desencadeada em forma de rede. Entendemos que as insubordinações populares advêm de um esgotamento da crença na democracia liberal representativa, e da tomada de consciência da necessidade de uma reforma política que leve a modelos participativos. Também pelo fracasso do modelo do fundamentalismo de mercado, propulsor de graves crises financeiras, catalisadoras do início dos movimentos revolucionários. Entretanto, no cerne dos abalos financeiros se concentram outras crises intrínsecas: de representação, de legitimação política, provocada pela percepção da cumplicidade entre as elites financeiras e as elites políticas. Uma percepção de que os problemas e dificuldades enfrentadas são algo sistêmico, profundo e enraizado, formando um esquema entrópico. Essas condições econômicas, sociais e políticas enfrentadas são

formadoras desse contexto no qual as novas redes sociais proporcionadas pelo ambiente digital ganham notoriedade nos processos revolucionários.

Essa notoriedade é conquistada pela confluência de diversidades, posturas e visões muito mais dinâmicas possibilitadas pela configuração desses espaços digitais, nos quais a rede mundial possibilita, potencialmente, uma chance de uma multiplicidade participativa. Já na obra “A sociedade em rede” Castells (2011) elaborava uma argumentação macrossocial, na qual ressaltava as características conturbadas da sociedade atual. As drásticas mudanças nas dinâmicas econômicas, o advento irrefreável do capitalismo, da economia criminosa, da globalização, da aproximação e interpenetração de culturas distintas, choques culturais, etc. que acabavam gerando uma sensação de desorientação formada por:

Mudanças radicais no âmbito da comunicação, derivadas da revolução tecnológica nesse campo. A passagem dos meios de comunicação de massa tradicionais para um sistema de redes horizontais de comunicação organizadas em torno da internet e da comunicação sem fio introduziu uma multiplicidade de padrões de comunicação na base de uma transformação cultural fundamental à medida que a virtualidade se torna uma dimensão essencial da nossa realidade (Castells, 2011, p. 2).

Ao analisar o fenômeno do movimento *Indignados*, ainda assumindo as análises de Castells (2011; 2013), compreendemos a importância dos processos de mediatização, especialmente os desencadeados dentro da esfera de comunicação digital. Apropriadas pelo movimento, as redes sociais digitais foram constituintes das próprias mediações do mesmo, numa concepção e articulação de estratégias de comunicação. Essa se configura como a macro-estratégia dos movimentos sócio-comunicacionais: a construção de poder através da utilização das redes de comunicação alocadas no ambiente digital.

Compreendemos que essa apropriação de natureza tecno-política não advém de uma invenção contemporânea, senão de uma cultura do ciberativismo formada já na década de 1960, e que pensava a informação como elemento humano, crucial e central, indispensável para a construção de conhecimento, engajamento social e político. É desse período que começam a surgir os conceitos relacionados ao livre acesso e circulação da informação. Diante disso, entendemos que os movimentos sócio-comunicacionais contemporâneos se reapropriam dessa cultura ciberativista, agora utilizando os recursos de digitalização da comunicação em termos de novas estratégias de comunicação através das redes sociais digitais.

Ainda na perspectiva de Moglen (2012), problematizar a internet e os avanços possibilitados desde a sua expansão crescente *apenas pelo viés integrador é perigoso e danoso à pesquisa científica em comunicação*. A internet contribuiu muito para que o direito à informação e à comunicação como necessidade humana, social e política fosse expandido; entretanto, não foi capaz de possibilitar acesso a todas as pessoas de maneira igualitária e democrática. São consideráveis os deslocamentos em direção a quebras das restrições impostas às informações ditas confidenciais, protegidas por direitos autorais, políticos e econômicos que são estratégicas provocadas pelo avanço das redes digitais, embora sejam passos que se ampliam lentamente e contra poderes hegemônicos cristalizados na sociedade.

Em um movimento crítico profundo a certa euforia que gira em torno dos avanços da internet, especialmente pelas práticas de comunicação digital proporcionadas pelas novas redes sociais digitais, Mattelart (2009) argumenta que estamos em um *mundo vigiado*, no qual o controle é potencializado pelas tecnologias de informação e comunicação postas a serviço cotidiano, onipresente e constante. O alerta do autor tem como foco as políticas de controle e espionagem impostas principalmente pelo governo dos Estados Unidos, embasadas por aparatos judiciais, legislações e, até mesmo, pelo incentivo e fortalecimento de iniciativas privadas nesse âmbito.

Em nossa pesquisa, interessa refletir que essas práticas de vigilância e controle exercidas pelo governo dos Estados Unidos e seus aliados afetam todas as práticas comunicacionais cotidianas dos sujeitos ao redor do mundo. Com base nisso, construímos o argumento de que pensar a comunicação e suas imbricações com a cidadania necessita também, obrigatoriamente, considerar que os movimentos revolucionários de mudança social, de empoderamento e de visibilização das minorias culturais/sociais estão sob a vigilância e potencial tentativas de controle por parte desses poderes.

Na compreensão de como os processos de mediação são marcantes dentro das organizações dos movimentos sócio-comunicacionais e de como os sujeitos envolvidos nos mesmos estão postos em atividades de apropriação e produção comunicativa, faz-se necessário compreender que as redes digitais de comunicação, a partir de suas utilizações estratégicas, fazem emergir nos sujeitos engajados, nos movimentos revolucionários e na sociedade como um todo, renovadas culturas cívicas, de cidadania, possibilitando a visualização de transformações políticas tangíveis. Trata-se, portanto, de uma revolução

cultural, em que “a verdadeira transformação estava [está] ocorrendo na mentalidade das pessoas” (CASTELLS, 2013, p. 114, grifo nosso).

Para a pesquisa que desenvolvemos interessa, também, agregar nesta discussão sobre os processos de mediação e suas modificações nos movimentos sócio-comunicacionais a perspectiva histórica trazida por Cortina (2005). Para a autora, essa revolução cultural não pode ser deslocada de um contexto histórico mais amplo. Já nas décadas de 1960 e 1970 se percebia que nas sociedades hedonistas se tornava impossível a superação das crises pela “falta de adesão por parte dos cidadãos ao conjunto da comunidade, e sem essa adesão é impossível responder conjuntamente aos desafios que se apresentam a todos” (p. 18). Ou seja, se avistava uma crise de responsabilidade e civilidade em relação à coisa pública, na qual os sujeitos não sentiam o menor apreço pelas suas comunidades e, assim, não estavam dispostos a abrir mão de interesses egoístas em nome do bem público.

As argumentações de Castells (2013) e Cortina (2005) são importantes para nossa investigação no sentido de que contribuem para nossa formulação de um pensamento educacional que considere os processos de mediação e as transformações que geram em contextos sociais distintos, bem como, o fato de que estes processos não ocorrem de maneira dissociada dos processos culturais, históricos e formativos pelos quais todas as sociedades passam ao longo do tempo. Mais do que isso, compreendemos a necessidade de pensar e problematizar os processos de mediação em termos de cidadania, problemática central de nossa investigação. Encontramos nestes autores, ainda, concepções nas quais nos fundamentamos para pensar, inclusive, os processos de ação/intervenção realizados por esta pesquisa, como abordamos detalhadamente no capítulo dedicado às reflexões metodológicas.

Interessa-nos, também, debater o conceito de mediação a partir das contribuições de Mata (1999). A autora considera que tal processo está atrelado, também, a reconfigurações nos modelos culturais, especialmente contemporâneos.

A mediação da sociedade – a cultura midiática – nos apresenta a necessidade de reconhecer que é o processo coletivo de produção de significados através do qual uma ordem social se compreende, se comunica, se reproduz e se transforma, o que se tem redesenhado a partir da existência das tecnologias e meios de produção e transmissão de informação e a necessidade de reconhecer que esta transformação não é uniforme (MATA, 1999, p.85).

Quando problematizamos o processo de midiaticização e o modo como os suas consequências se dão de formas distintas nos campos sociais, necessitamos ter em conta que esse processo não é algo uniformizador, assim como já argumentavam Sodré (2002) e Hjarvard (2012). Avistamos, portanto, um processo que está além das fronteiras midiáticas, entrelaçado nas interações das práticas dos sujeitos que potencialmente criam e recriam, reconstroem, modificam, etc. as práticas sociais mais variadas.

Na pesquisa que desenvolvemos, buscamos pensar o processo de midiaticização por diferentes ângulos. Quando apontamos que este é um processo que possibilita novas formas de produção, acesso e aproximação entre as esferas de produção e recepção, estamos pensando que o processo educacional empreendido através da utilização da comunicação digital possibilita e potencializa que os jovens envolvidos nele possam se colocar como produtores/criadores de um meio de comunicação próprio. Com isso, reiteramos que cada vez mais os sujeitos contemporâneos necessitam dos seus saberes, práticas, características e competências midiáticas, intelectuais, técnicas, artísticas e criativas para estarem interligados aos diferentes meios e processos de comunicação, e que essa relação se constitui, também, em cenários dissociados dos grandes conglomerados de mídia.

Compreendemos, também, que existem midiaticizações no sentido plural e que elas estão ligadas a características econômicas, sociais, políticas e culturais de cada contexto. Pensar e conceber isso é assumir que o processo de midiaticização não se dá de forma homogênea por conta de distintos fatores. Desde o acesso e utilização dos meios de comunicação, notadamente os meios digitais que são, na contemporaneidade, os meios potencializadores de renovadas configurações do processo de midiaticização, às formas de inteligibilidades que são postas nos usos sobre esses meios, vemos que o tecido social está permeado não por um processo único, senão por plurimidiaticizações. Também pela concepção e visualização diária de que as práticas cotidianas nos ambientes de comunicação digital são vigiadas, condicionadas a determinados aspectos, restritas em elementos e plataformas que não permitem aos usuários/sujeitos comunicantes as mesmas condições de produção e circulação fornecidas às grandes mídias tradicionais.

Ao nos depararmos com essas plurimidiaticizações, relacionadas, ainda, às características locais de cada contexto, precisamos também compreender que os sujeitos que fazem parte delas são configurados como sujeitos comunicantes plurimidiaticizados, e que suas características pessoais, históricas, familiares, técnicas, artísticas, criativas, etc.

têm relação com e são também configuradas por esse processo no qual estão inseridos. Com isso compreendemos que a racionalidade da midiatização não esgota a inteligibilidade dos processos comunicacionais contemporâneos. As competências, características, subjetividades, espiritualidades, saberes e culturas dos sujeitos, constituídos em suas trajetórias de vida, também configuram, como multimediasções, os usos e apropriações das tecnologias e mídias.

Deste modo, em nossa pesquisa, buscamos construir uma teia conceitual sobre o processo de midiatização que dê conta de pensar os processos educacionais que se dão no ambiente da internet, e também, a dimensão dos sujeitos contemporâneos envolvidos neste processo educacional e suas competências multimidiáticas, culturais e comunicativas.

A partir disso, assumimos que estamos vivenciando um conjunto de mudanças, de transformações dinâmicas e complexas para a problemática da comunicação, na qual o processo de recepção não pode mais ser pensado somente como uma problemática de *mediação*. Os sujeitos que estão envolvidos nestas dinâmicas são, também, sujeitos midiatizados, atravessados pelas lógicas da mídia (MALDONADO, 2014). São, portanto sujeitos formados a partir de culturas multimidiáticas.

3.2.1 Sobre as apropriações digitais

Em nossa pesquisa, o processo educacional que desenvolvemos e investigamos se preocupa com a dimensão tradicionalmente denominada de recepção, investigando os usos e apropriações realizados pelos sujeitos envolvidos neste processo. Quando problematizamos estes sujeitos e suas relações com o espaço de comunicação criado e mantido por eles – o *blog*, no qual produziram conteúdos relativos a temas relevantes das suas realidades – precisamos conceber que, para além de “receptores” da comunicação, estes são sujeitos compreendidos como *comunicantes*; produtores de comunicação, sujeitos ativos e partícipes de todo processo educacional dentro do qual estavam inseridos.

Dentro do esquema funcionalista da comunicação, que pensava a mesma a partir de uma visão etapista e linear, segundo o esquema <produção-emissão-circulação>, a concepção dos sujeitos “receptores”, pensados dentro da pesquisa administrativa como *audiências*, não levava em conta, entre outros aspectos, seus complexos modos de produção de sentido no processo comunicacional.

Como já abordado neste capítulo, os processos de midiaticização e digitalização do campo comunicacional foram complexificando e alterando essa ideia a partir da necessidade de pensar o reposicionamento dos sujeitos como produtores comunicacionais nesses novos meios. Essa conjuntura altera a ideia formal e clássica do receptor, estabelecendo novas condições de “recepção” (MALDONADO, 2014).

A partir da perspectiva transmetodológica de Maldonado (2014), compreendemos a necessidade de questionamento profundo da *pesquisa em recepção*. A constituição do campo da comunicação tem, desde o seu início, se voltado à pesquisa em recepção ou, como chamado no princípio, às pesquisas de audiência. A palavra *receptor* ganhou força nos discursos dos teóricos da comunicação, em correspondência ao próprio esquema da comunicação linear, proposto pelo funcionalismo.

Nesse sentido, a ideia do receptor foi concebida justamente no âmago da pesquisa administrativa, entendido como um sujeito numa relação de alteridade, como parte de um público afastado das esferas de produção da comunicação, concepção herdeira, portanto, da corrente funcionalista. Os processos de digitalização da comunicação como condição de produção simbólica foram fundantes para uma ruptura e desarticulação da ideia clássica e formal do receptor, a partir do estabelecimento de novas condições de recepção, agora pensadas como condições de *receptividade comunicativa* (MALDONADO, 2014).

Historicamente, alguns desenvolvimentos da vertente denominada de estudos culturais gerou a ideia do “receptor” soberano, que detinha poder de decisão sobre suas formas de consumo, constituindo seus gostos e fluindo sua recepção global. As possibilidades de optar pelas diversas opções midiáticas abertas pela internet inauguraram esse pensamento.

Entretanto, como já argumentamos, é preciso que se problematize as formações sociais e seus distintos níveis de midiaticização, que possuem direta relação com as condições de apropriação comunicativa, a partir do entendimento de que essas características não se dão de modo uniforme. Quando realizamos esse exercício de problematização, compreendemos que o processo de midiaticização e suas consequências se dão de formas diferenciadas nos campos sociais, entendendo e avistando esse processo de maneira não uniformizadora. Reiteramos, portanto, nosso entendimento de que este processo ocorre entrelaçado às interações das práticas de apropriação comunicativa dos sujeitos.

Sinalizamos a importância, em termos metodológicos, de olhar os processos de apropriação comunicativa a partir da óptica de que o mundo da produção de sentido não é mecânico, pelo contrário, é múltiplo, vasto, marcando um distanciamento com a matriz estruturalista de ideia de recepção passiva. As rupturas com as padronizações nos exercícios de recepção são possibilitadas na contemporaneidade, sobretudo, pelo acesso advindo do mundo digital.

Neste sentido, as pesquisas que tem como mote a investigação das apropriações comunicativas necessitam tomar em conta a ideia de que as relações existentes entre os sujeitos comunicantes e sua vasta gama de configurações sociais, comunicacionais, culturais, etc. não se dão de maneira mecânica e direta. Pelo contrário, são relações que se dão em uma complexidade, formando sujeitos com singularidades.

Deste modo, concebemos que a utilização do termo “receptores” dentro do horizonte da pesquisa em comunicação, especialmente nesta pesquisa, precisa ser repensada e concebida de forma que dê conta desta nova configuração na qual estão postos os sujeitos em relação à mídia e as possibilidades de produção, recepção e circulação simbólica. Compartilhando das ideias de Maldonado (2014) e de Bonin (2015), entendemos que as pesquisas em comunicação que se voltam a investigar os usos e apropriações que os sujeitos fazem nas mídias precisam pensar esses sujeitos como partícipes de processos comunicativos, na qual tomam lugar de sujeitos que tem ação, reação, voz, participação ativa e crítica, ou seja, como sujeitos *comunicantes*.

Entendemos, também, que estes sujeitos são complexos, constituídos em dimensões históricas, sociais, políticas, técnicas, éticas, psicológicas, etc. Suas atividades significativas estão diretamente relacionadas com essas dimensões múltiplas pelas quais são formados. A isto já se referia Martín-Barbero (2006, 2009), ao argumentar que para pensar nos sujeitos contemporâneos e em suas relações com as mídias é necessário problematizá-los dentro das suas mediações socioculturais, históricas, políticas, familiares, tecnológicas, midiáticas, etc.

Neste sentido, concebemos que os sujeitos comunicantes que participaram do processo educomunicativo desenvolvido nessa investigação são sujeitos capazes de realizar movimentos qualitativos sobre os processos comunicacionais e educacionais nos quais eram partícipes, distinguindo sobre as produções realizadas em termos de avaliações técnicas, criativas, inventivas; sobre elementos de inclinação política e ideológica; sobre suas próprias participações e aproveitamento das temáticas trabalhadas, etc. Esses

movimentos avaliativos e críticos têm como marcas suas mediações familiares, escolares, oriundas da cultura popular juvenil, bem como, do próprio contexto sociocultural e midiático no qual foram constituídos.

Com base nisso, compreendemos que há uma distinção na forma pela qual os conteúdos são entendidos, imaginados, interpretados, circulados, interiorizados, etc., a partir de cada sujeito, gerando não uma interpretação uníssona, mas um campo de interpretações possíveis. Essa multi-semantização tem relação com seus contextos culturais, socioeconômicos, sociais, ideológicos, políticos, históricos nos quais estão inseridos. Maldonado (2002) argumenta sobre as lógicas de criação de sentidos e suas relações diretas com as *mediações* vinculadas a cada sujeito:

A produção de sentido, os pactos de significação, as interações preferidas no dia-a-dia, os encontros, as conversas, as *navegações*, as assistências, as escutas e as leituras são atravessadas por diversas *mediações* socioculturais que vão desde os costumes mais simples, as cosmovisões milenares e os sentidos gregários até os sistemas simbólicos complexos (linguagens). Os processos de comunicação estão atravessados, também, por *mediações* conjunturais, circunstanciais, situacionais, interacionais, temporais, (tecn) estratégicas, sociais (macro: estrutura de classes/ micro: grupos de pertença), políticas (poderes, campos de força), institucionais, religiosas, sexuais e econômicas (consumo/produção/trabalho; propriedade/possessão/ despossuir). Elas confluem no *cotidiano* como *tempo/espaco* estratégico de realização midiática (MALDONADO, 2002, p. 12, grifos do autor).

Dentro da problematização teórica construída para a compreensão dos processos comunicacionais realizados pelos sujeitos comunicantes nesta pesquisa, compartilhamos também com os argumentos de Silverstone (2002) sobre a mediação e formação de novos significados.

A mediação implica o movimento de significado de um texto para o outro, de um discurso para o outro, de um evento para o outro. Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, à medida que nós, individual e coletivamente, direta ou indiretamente, colaboramos para a sua produção (SILVERSTONE, 2002, p. 33).

Neste diálogo com as argumentações destes autores-chave, procuramos estabelecer uma teia teórico-argumentativa que nos auxilie a pensar nas significações realizadas por sujeitos tão complexos. Compreendemos que não existem somente inter-relações mecânicas e diretas entre as configurações dos sujeitos e seus processos de significação. Estas relações se dão em uma complexidade e são formadoras de sujeitos com

singularidades. Neste sentido, os sujeitos comunicantes precisam ser pensados de acordo com suas mediações mais diversas em configurações complexas que são decisivas para a constituição de sentidos, usos e apropriações midiáticas. Ou seja, o “receptor” passivo e inoperante não existe. Existem processualidades em espaços-tempo e os sujeitos em comunicação não podem ser compreendidos sincronicamente, pelo contrário. É preciso que sejam problematizados na diacronia, nas suas trajetórias, deste modo, podemos ser capazes de pensar e compreender suas significações.

Ao construir a concepção de que os sujeitos em comunicação contemporâneos são *sujeitos comunicantes complexos*, Maldonado (2014) avista a necessidade de ampliar a gama de mediações propostas para a investigação em processos de receptividade comunicativa. Para o autor, estes sujeitos necessitam ser pensados em mediações que abordem suas características: histórica, cultural, social, ética, política, tecnológica, psicológica e semiótica.

Essa ampliação está vinculada à tentativa e à necessidade de não simplificação dos públicos, dada a incompreensão dos seus trabalhos de apropriação comunicativa quando analisados sincronicamente. A isso, reiteramos a presença da dimensão cultural como mediadora das estruturas sociais e institucionais, que se caracteriza como “o espaço-tempo da invenção simbólica da realidade humana” (MALDONADO, 2014, p. 21). A proposta ampliativa de investigação sobre as mediações realizada por Maldonado (2014) compreende os sujeitos contemporâneos como inventores, reprodutores e transgressores dentro do campo comunicacional, buscando realizar uma análise mais rica que permita compreender suas significações de maneira mais completa.

Compartilhamos com as ideias de ampliação trabalhadas pelo autor, assumindo a complexidade dos sujeitos comunicantes contemporâneos, suas distintas formas de participação, trabalho, criação e recriação nos cenários comunicacionais, especialmente dentro das esferas digitais, bem como, como estas condições e colocam como desafios à pesquisa científica em comunicação. Pensamos, ainda, que os contextos de pesquisa são elementos problematizadores em termos das mediações que são acionadas pelos sujeitos em seus movimentos de apropriação, concebendo que cada cenário de investigação possui especificidades, elementos singulares e que necessitam ser considerados.

Neste sentido, compreendemos as argumentações de Maldonado (2014) e de Bonin (2013) no sentido de que suscitam reformular e pensar a gama de mediações investigadas pelas pesquisas em comunicação de maneira própria e contextualizada dentro da

problemática de pesquisa construída, de modo a permitir que o pesquisador eleja quais são as mediações fundamentais para a investigação.

Diante destas concepções, pensamos no contexto investigativo no qual estávamos inseridos visualizando, a partir dos movimentos exploratórios, as marcas de mediações que teriam maior ênfase no processo educacional: familiar, entorno educativo, cultura popular juvenil, contexto social, cultura midiática/digital. Desse modo, as construções metodológicas que realizamos no desenvolver da investigação abordam estas mediações, procurando fornecer subsídios para a compreensão de como os sujeitos comunicantes presentes em nossa pesquisa realizavam seus processos significativos e interpretativos dentro das dinâmicas e processos educacionais que realizamos.

Pensar nas formas como os sujeitos se apropriam dos bens culturais, em especial, dos produtos midiáticos, é problematização central de nossa pesquisa também. Isso porque para pensar os processos educacionais desenvolvidos em nossa investigação como parte fundamental dos processos de constituição e promoção da cidadania, avistamos a imprescindibilidade de compreender como os sujeitos comunicantes envolvidos nos processos se apropriavam das dimensões criadas por nossas ações/intervenções no campo da pesquisa.

Conforme remonta Certeau (1994), a história latino-americana de resistência, subversão e invenção das práticas culturais impostas pelos invasores europeus consistiu na formulação de inúmeras novas práticas e valores, reformulados de acordo com as características e peculiaridades dos povos originalmente habitantes do continente. Desde o princípio dos movimentos de entrada das culturas europeias, os sujeitos latino-americanos já inventavam formas de resistir às imposições dos invasores, se apropriando-se reformulando elementos culturais que permeavam suas cotidianidades. Esse breve movimento de retomada histórica é rico para nossa pesquisa a partir da visualização de que os movimentos apropriativos e inventivos realizados pelos sujeitos detêm uma vasta historicidade, não sendo realizados somente no contexto contemporâneo. Mas o contexto contemporâneo apresenta diferenciações em termos de aparatos, meios e formas de resistência, que precisam ser reconhecidas e analisadas.

Desse modo, o pensamento de Certeau (1994) é fundamental para restituir o lugar da cultura como um *locus* de produção, de constituição de lógicas e vínculos próprios. As culturas têm o potencial de constituir sentidos desviantes, diferenciados, valores que se contradizem com os determinados pelos sistemas hegemônicos. Ao olhar para os meios de

comunicação e suas produções, podemos compreender que os mesmos oferecem um sentido *preferencial* de significação que entretanto, não está fechado, e que tem possibilidade de desvio pelo trabalho de apropriação comunicativa, de significação e reinterpretação, constituídos no contexto de diversificadas mediações sociais, políticas, culturais, econômicas, éticas, religiosas, emocionais, familiares, educativas, etc., em uma multiplicidade complexa.

Para nossa pesquisa, se mostra fundamental a compreensão da obra de Certeau (1994) de maneira recontextualizada, compreendendo que os sujeitos comunicantes, agora inseridos em ambientes comunicacionais atravessados pela esfera digital, hegemônicos ou não, são capazes de realizar movimentos de interpretação, produção comunicativa e de sentido que são desviantes dos sentidos imaginados pela mídia. No contexto de nossas ações de sentido intervencionista dentro do ambiente onde desenvolvemos a pesquisa, o pensamento de Certeau (1994) contribui para a compreensão dos processos apropriativos dos sujeitos, entendendo que estes processos se dariam de distintas maneiras sobre as oficinas educacionais que desenvolvemos, sobre os elementos didáticos pedagógicos que utilizamos em cada abordagem e, também, sobre os próprios elementos midiáticos que perpassavam o cotidiano midiático/cultural dos sujeitos.

Dialogamos com Certeau (1994) ao entender que é no cotidiano, no imprevisto, que os sujeitos vão criando suas produções, reinterpretações, usos, aproximações reinvenções. Avistamos isso ao compreender que as maneiras como os sujeitos utilizam os produtos culturais, se aproximam e se envolvem com os elementos midiáticos em nossa pesquisa, com especial ênfase para aqueles que se encontram na esfera digital; essas apropriações e produções comunicativas tem vinculação com suas trajetórias socioculturais de vida, tensionadas pelas marcas de mediações que acompanham e conformam os sujeitos ao longo de suas vidas.

As reflexões teóricas do autor contribuem para nossa compreensão de que os movimentos de significação e reinterpretação realizados pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa poderiam ser desviantes das lógicas que pensamos em nossos processos de planejamento e ação/intervenção educacional, formando determinadas resistências de ordem cultural, social, educativa, contextual, ou originárias de outros âmbitos, e que nossa investigação necessitaria estar atenta a estas movimentações contraditórias e desviantes, pensando em suas origens, motivações e sentidos dentro da pesquisa desencadeada,

principalmente nos seus vínculos com a formação e problematização da cidadania, como abordamos no item seguinte.

3.3 Problematizações para pensar as culturas populares juvenis

Neste capítulo buscamos realizar uma construção teórica-reflexiva que contribua para pensarmos as culturas populares juvenis em suas múltiplas formas, em suas vinculações com o ambiente midiático, a midiatização, as apropriações realizadas no ambiente de comunicação digital e suas relações com a cidadania. Em nossa caminhada teórico-metodológica realizada até aqui, dialogamos com autores que concebem a problematização da cultura como essencial para a compreensão dos fenômenos comunicacionais/midiáticos contemporâneos, especialmente quando se realizam investigações preocupadas com o âmbito dos sujeitos comunicantes. Entretanto, em nossa pesquisa, precisamos pensar e problematizar as culturas juvenis e suas especificidades diante de nosso contexto de investigação, exercício focalizado de reflexão sobre a cultura.

Diante disso, procuramos construir os argumentos deste capítulo de modo a problematizar inicialmente as contribuições de autores que pensam a cultura de maneira mais abrangente dentro do contexto contemporâneo para, depois, nos aprofundarmos na especificidade das culturas que fazem parte da vivência dos sujeitos cujas práticas investigamos em profundidade.

3.3.1 A cultura e as identidades culturais contemporâneas

Para pensarmos as realidades culturais contemporâneas, precisamos compreender suas vinculações com macro-fenômenos que as perpassam em diferentes níveis, formas de afetação, singularidades e velocidades. O panorama sócio-comunicacional contemporâneo se inscreve numa dinâmica de transformações na qual emergem conceitos como o de globalização, interculturalidade, multiculturalidade e hibridismo cultural.

García Canclini (1998) realiza uma problematização relevante para o campo da comunicação, pensando que a cultura e as identidades necessitam fazer parte do contexto pensado para pesquisar os fenômenos comunicacionais, mesmo que o autor não tenha problematizado a comunicação no âmbito digital. Neste sentido, concebemos que a dimensão antropológica precisa ser pensada quando se pesquisa a ação das mídias na

sociedade e nas formações das identidades, pois essa ação e suas consequências ocorrem de maneiras complexas, múltiplas.

Deste modo, amparados pelas argumentações de García Canclini (1998), concebemos a ideia de que a mídia tem uma centralidade e uma marca que, nas nossas pesquisas, ganha um foco de atenção. Entretanto, não podemos deixar de lado a existência de outras questões que vão problematizar e estar presentes na configuração da sociedade, em inter-relações com outras dimensões, como a *globalização*.

Com García Canclini (2007) compreendemos a globalização como uma dimensão de estudo que não pode ser delimitada e fechada em uma compreensão uníssona, senão em uma problemática que necessita de diversos postulados para ser analisada contexto a contexto.

Devemos aceitar que existem múltiplas narrativas sobre o que significa globalizar-se, mas, sendo seu aspecto central a intensificação das interligações entre as sociedades, não podemos observar a variedade dos relatos sem nos preocuparmos com sua compatibilidade dentro de um saber relativamente universalizável. Isso pressupõe a discussão das teorias sociológicas e antropológicas, a par do estudo das narrativas e metáforas que vêm sendo construídas para dar conta do que escapa às teorias e às políticas, que se oculta em suas brechas e insuficiências (GARCÍA CANCLINI, 2007, p.11).

Considerando as múltiplas narrativas construídas para a compreensão da globalização, entendemos a necessidade de conceber esse fenômeno a partir de suas vastas dimensões e afetações, abandonando qualquer tentativa de seu entendimento de maneira linear, homogênea e aplicável a todas as sociedades. Diante disso, retomamos nossa argumentação de que os fenômenos de globalização são plurais, localizados, desenvolvendo-se de maneiras diferenciadas em cada contexto social.

Mattelart (2004) nos alerta que a utilização pouco refletida do conceito de globalização nos contextos de pesquisa tende a encaminhá-lo para uma nova banalidade, no sentido de que concepções equivocadamente homogeneizadoras não refletem a própria realidade, inclusive a realidade da economia globalizada.

Como bem argumenta Sousa Santos (2008), o fenômeno que presenciamos e vivenciamos na atualidade é multifacetado, dinâmico, cujas dimensões extrapolam as afetações no campo econômico, levando a modificar os cenários culturais, sociais, políticos, jurídicos, religiosos, etc. Portanto, fica evidente que o estudo e consideração do fenômeno da globalização não pode se dar somente pela sua concepção banalizada da formação de um livre mercado mundial.

Buscamos, nesse sentido, nos aproximar de um panorama de entendimento sobre a globalização que considere suas afetações sobre o âmbito da cultura, com ênfase nas culturas populares juvenis vinculadas, sobretudo, aos processos de midiaticização potencializados pelas redes de comunicação digital. Ao analisarmos os processos de comunicação contemporâneos, problematizados pelos avanços gerados pelo âmbito digital, percebemos aberturas de espaços para participações dos sujeitos comunicantes, em movimentos reflexivos de tomada de espaços que antes não existiam. Essa característica de aceleração dos processos de comunicação e alteração nas relações de tempo e espaço é geralmente associada aos processos de globalização. Há nesse entendimento um viés positivista e pouco aprofundado que dá ênfase à mediação tecnológica como solucionadora de problemas vinculados à distância, ao compartilhamento de bens culturais, ao acesso ilimitado de informações, dados, pesquisas, a trocas socioculturais diversas entre diferentes pessoas, nações, ao acesso à educação, cultura, formação política, etc.

Este processo acelerado e facilitado no qual sujeitos, instituições e as mais variadas formas de conhecimento se encontram, difundem e acumuladamente se expandem é encantador. Entretanto, essa mesma tecnologia digital que aproxima os sujeitos das esferas de produção e criação também realimenta um sistema de produção apoiado por uma cultura de consumo de massa, levando a novas condições sociais nas quais uma nova estrutura de antagonismos de classe se acelera. Analisando os movimentos de comunicação realizados pelos sujeitos contemporâneos, especialmente pelos meios de comunicação digitais, entendemos a necessidade de problematização sobre os condicionamentos impostos aos sujeitos, especialmente em termos de cidadania, conforme já argumentamos anteriormente quando tratamos da midiaticização digital.

Sousa Santos (2002) argumenta que o cenário imposto pelo fenômeno da globalização privilegia determinados grupos e cenários sociais, formados por elites capitalistas que detêm o poder de controlar informações substanciais e que, em outro polo, encontram-se grupos subordinados, formados por classes trabalhadoras, estudantes, jovens e outros que, apesar de seus esforços e aberturas à participação dos processos de comunicação permitidos pela esfera digital, acabam não tendo controle de tais processos.

Para nossa pesquisa, mostra-se fecunda a construção realizada por Milton Santos (2002) para o descortinamento do entendimento sedutor do fenômeno da globalização e que nos permite enxergar seu lado perverso. Como argumenta o autor, existem desigualdades extremas nas velocidades em que diferentes sociedades se globalizam, se

conectam, têm acesso às dimensões privilegiadas de aceleração do tempo e encurtamento de distâncias. O surgimento da “aldeia global” onde a realização do sonho de existência de um único mundo, permeado por gostos, coisas, relações, capacidades financeiras, etc. que se distribuem de forma homogênea por todos países, culturas, etnias, religiões se constitui em uma ilusão financiada, inclusive, pelas elites políticas e econômicas.

Há, portanto, limites e desigualdades neste processo de globalização imposto de cima para baixo, mas que podem ser combatidos por movimentos de resistência (SOUSA SANTOS, 2008). Para o autor, esta resistência se daria pela realização de um movimento de globalização contra hegemônica, que seria capaz de estabelecer novas relações locais, nacionais e transnacionais, fundamentado no princípio da igualdade e do reconhecimento.

A construção dessa globalização contra hegemônica trabalhada por Santos (2008) passa, necessariamente, pela constituição de uma nova cultura política que precisa estar orientada à sociabilidade, à subjetividade e a constituição dos sujeitos num horizonte de emancipação. Esse exercício de reflexão político-social deve ser profundo e realizado por práticas sociais e educativas que permitam que os sujeitos pensem, atuem, que sejam de fato sujeitos dentro do tecido social.

Dentro desta concepção de *globalização transformadora* proposta por Santos (2008) está inserido de forma incisiva o papel da comunicação a partir de uma nova concepção sobre seu trabalho nessa dinâmica. À comunicação está atrelada a construção de uma nova cultura política, a partir de práticas comunicativas (e midiáticas) que propiciem o debate, a reflexão e a transformação social, que levem aos sujeitos possibilidades de emancipação política, cultural e social, bem como, à viabilização do seu direito à expressão, à informação e à comunicação, construídos de forma dialógica e democrática.

Pensando no fenômeno da globalização e nas suas múltiplas implicações, como delineado até aqui, vemos a necessidade de destacar como este fenômeno vem afetando as culturas e as identidades culturais, entendendo que os sujeitos participantes desta pesquisa são profundamente afetados por essas dinâmicas de transformação.

Partimos da concepção de que os sujeitos contemporâneos são multifacetados, configurados de maneira complexa, atravessados por inúmeras culturas, constituindo-se como sujeitos com singularidades. No cenário de desenvolvimento de nossa pesquisa, sobretudo, a emergência dos meios e das redes de comunicação digitais possibilita a estes sujeitos a colocação frente à prática do fazer comunicacional, à expressão e ao desenvolvimento de suas identidades a partir das múltiplas configurações que os tornam

sujeitos complexos. As possibilidades de atravessamentos culturais, de práticas sócio-comunicacionais diversas e permeadas por culturas distintas, de formações de identidades diversas e assimétricas fazem parte do contexto de investigação desenhado.

Neste sentido, recorremos a Hall (2009) que atribui às dinâmicas de globalização a responsabilidade, ainda que parcial, da existência e emergência do multiculturalismo, que se constrói e manifesta de maneiras distintas dentro de cada tecido social, e que se potencializa diante dos novos fluxos e velocidades comunicacionais/midiáticas.

Retomar os pressupostos desenvolvidos por García Canclini (1998) é essencial para uma compreensão dos fenômenos multiculturais de maneira mais ampla. A problematização realizada sobre culturas híbridas, parte central do pensamento do autor, nos ajuda a compreender a necessidade de considerar uma existência de fortes dinâmicas entre as culturas, acessos, transições, em movimentos de articulação e flexão. Essa compreensão nos leva a um questionamento profundo, de modo que avistamos a necessidade de não olhar para os elementos que separam as diferentes culturas (etnias, classes, raças, etc.) mas sim, para o que os aproximam. Esse exercício não nega a existência de desníveis e diferenças culturais, pelo contrário, mas caminha para um entendimento de que essas distinções se dão de outras maneiras.

No cerne da compreensão do conceito está o entendimento de que as culturas e identidades são constituídas historicamente, sendo que as histórias das hibridizações culturais são muito largas temporalmente. Entendemos, diante disso, que é simplificador e perigoso pensar que somente a comunicação midiática e a sua presença na sociedade é capaz de modificar as identidades e a forma como elas se constroem.

Estas imbricações e modificações culturais avistadas nos cenários contemporâneos estão, portanto, relacionadas ao trabalho e influência de diversas instituições, entre elas, a mídia que, entrelaçadas, tecem uma rede multidimensional que atua em várias dimensões. Compreendemos, embasados nas ideias de García Canclini (1998), que a comunicação tem papel fundamental nos processos de formação e hibridização culturais; entretanto, sua configuração e atuação junto ao tecido social contemporâneo não pode ser pensada de forma vertical, mas a partir da abertura e chamamento dos sujeitos à participação, ainda que limitada nos processos de comunicação, especialmente os realizados dentro das redes comunicacionais digitais, não problematizadas pelo autor.

Pensar a cultura como elemento vivo e em movimento é também um elemento central no pensamento de Hall (2009), e que contribui para a compreensão de como essa

concepção e adoção junto ao fazer político se torna essencial para a construção da cidadania. Ainda segundo Hall (2009), pensar as questões da diversidade cultural, a convivência multicultural dentro da problemática das relações interculturais que emergem da realidade contemporânea é um exercício necessário para que se possa construir uma teoria da cidadania cultural. Mais do que isso, essa problemática que emerge da realidade social nos remonta a pensar formas de construção de políticas que possam levar contribuir com a cidadania cultural. Esse é um dos eixos de trabalho e de pensamento do autor, que argumenta que a diversidade cultural é um elemento importante e precisa ser considerada quando se pensa a cidadania e as políticas culturais/sociais, a partir de estratégias que ajudem a gerir a complexidade multicultural e os problemas que dela emergem.

Retomando García Canclini (1998), entendemos que a problematização sobre a mídia e seu papel junto às formações culturais, especialmente nos processos de hibridização, de reconhecimento, abertura e respeito às diferenças, tem relação direta com o debate acerca da democratização da comunicação. Somos impelidos a realizar essa relação a partir do reconhecimento de que, no contexto contemporâneo midiático brasileiro, a mídia hegemônica tem papel configurador nos processos de visibilização das culturas, de negação e representação escassa, quando não estereotipada, de culturas não hegemônicas resultantes de processos de hibridização e movimentação constantes, e da criminalização das juventudes, especialmente as constituídas em cenários socioculturais populares.

Este também é parte do argumento de Hall (2009), que pensa que as políticas culturais, problematizadas num horizonte de multiculturalismo, precisam pensar estratégias que levem à promoção da cidadania cultural, considerando que essas múltiplas culturas estão atravessadas por inúmeros fenômenos, como a globalização, transnacionalização, midiaticização, etc., sendo nos vínculos cotidianos, entre eles, os que envolvem as construções midiáticas, que é necessário existir esse reconhecimento e respeito às diferenças, de modo a construir uma cidadania multicultural.

A criação um espaço próprio de comunicação na internet por parte dos jovens participantes de nossa pesquisa implica, também, na construção de um local onde suas maneiras de comunicar se fundem e se mesclam com outras inúmeras formas de comunicação, criando e recriando momentos de encontro com outras culturas, desentendimentos, relações de trocas, interações com outros grupos ou pessoas com características socioculturais semelhantes ou opostas.

Compreendemos, portanto, que as dinâmicas interculturais contemporâneas são marcadas, entre outros movimentos, pelos processos de intensificação da midiaticização dentro do tecido social das mais diversas sociedades, principalmente pelo uso e expansão das tecnologias de comunicação utilizadas na esfera digital. Esses movimentos são potenciais geradores de encontro entre distintas culturas, configurando zonas de contato que não se limitam a gerenciar as dinâmicas interculturais como co-presenças de diferentes culturas, senão nos contatos, afetações, negociações e desestabilizações identitárias.

Diante das abordagens a que recorreremos para a compreensão da problemática da cultura e suas vinculações ao universo comunicacional/midiático contemporâneo, avistamos um cenário no qual as práticas dos sujeitos em comunicação estão permeadas por elementos formadores de suas culturas, pensadas a partir de um prisma amplo e complexo, que relaciona sujeitos, comunicação e cultura em uma teia de múltiplas afetações e construções de sentidos sociais. No próximo item iremos trabalhar e pensar sobre como as abordagens feitas até aqui se relacionam, tensionam e/ou se desconstruem diante das especificidades das culturas populares juvenis.

3.3.2 O popular nas culturas juvenis

Neste item nos debruçamos em realizar uma recuperação do sentido do popular na cultura, sua origem e implicações. Realizamos este movimento mais abrangente para compreender as culturas populares e em específico, de acordo com a temática que nos interessa analisar em profundidade, as culturas populares juvenis.

Recorreremos a Martín Barbero (2009) para recuperar o sentido do popular dentro das expressões da cultura. O autor refaz a trajetória político-social latino-americana que forneceu subsídios para seu pensamento na área da comunicação, argumentando sobre o sentido e lócus da noção de povo no reconhecimento e estabelecimento de seu papel essencial nas formações culturais mais vastas ao longo do tempo. Para nossa pesquisa, o trabalho do autor é produtivo ao refletir sobre os panoramas de mudança político-social na América Latina avistados desde meados dos anos 1940, os processos de lutas e libertação provocados pelos mesmos e a partir dos quais se vislumbraram verdades culturais daqueles países:

A mestiçagem, [...] a trama hoje de modernidade e descontinuidades culturais, deformações sociais e estruturas do sentido, de memórias e imaginários que misturam o indígena com o rural, o rural com o urbano, o folclore com o popular e o popular com o massivo (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 28).

A isto, nossa mirada sobre como os processos educomunicativos desenvolvidos na América Latina ao longo destas décadas revela suas relações com os processos sociopolíticos, bem como, suas imbricações fortemente atreladas com as características socioculturais dos contextos nos quais experiências duradouras e de resultados significativos se fundamentaram. Olhar para a comunicação e suas relações com os processos educativos dentro das dinâmicas latino-americanas nos aponta, portanto, a visualizar horizontes nos quais a educomunicação ganha posição de reconhecimento das pluralidades e complexidades das culturas populares, o lugar de “conflito profundo e uma dinâmica cultural incontrolável” (p. 28), configurando-se como um horizonte privilegiado para a observação e compreensão das complexidades socioculturais problematizadas pelas esferas digitais de comunicação contemporâneas.

Ao destacar a relevância de encarar e focalizar os esforços de pesquisa em comunicação para a compreensão das dinâmicas complexas e irrefreáveis convulsionadas no interior das práticas das culturas populares queremos apontar, como argumenta Martín-Barbero (2009, p. 28) que “o popular não fala unicamente a partir de culturas indígenas ou camponesas, mas também a partir da trama espessa das mestiçagens e das deformações do urbano, do massivo”. Assim, ao observarmos nosso contexto de investigação, defrontamos com formações culturais extremamente diversificadas, que unem histórias de vida marcadas por distintos caminhos à formação do próprio cenário territorial no qual realizamos a pesquisa, perpassadas por narrativas temporais que coincidem com mudanças político-sociais importantes na formação da conjuntura social brasileira ao longo das últimas décadas, e que tem muito a dizer sobre os sujeitos comunicantes que foram produtores (da comunicação, de práticas e processos observáveis e também de conhecimento) em nossa investigação.

Entretanto, ao retomarmos brevemente a história do pensamento filosófico e político que buscava dar conta das problemáticas da cultura, avistamos que as culturas populares foram colocadas à margem das construções realizadas, tendo suas riquezas e dinâmicas desqualificadas, negadas e reprimidas, a partir de movimentos de *não-representação do popular* e de *repressão do popular* (MARTÍN-BARBERO, 2009), especialmente nos caso de sujeitos jovens, mulheres, idosos de demais minorias sociais.

Compreendemos que os grupos de sujeitos nomeados na argumentação do autor ainda se mantêm no cenário contemporâneo brasileiro, apesar dos avanços das lutas

populares-democráticas e das conquistas alcançadas por elas em termos de cidadania. Entretanto, destacamos o caso dos jovens e suas necessidades e requerimentos singulares como problemáticas perante as dinâmicas educacionais, sociais, culturais e comunicacionais presenciadas atualmente, e especificamente no contexto concreto desta pesquisa.

Diante de dinâmicas aceleradas dos processos comunicacionais propulsadas pelas redes de comunicação digital, as inserções das culturas populares juvenis dentro das teias de comunicação configuradas complexamente têm mostrado diferentes resultados em relação à cidadania. Ao avistarmos os processos de abertura e possibilidade de produção comunicacional por parte de todos os atores sociais e de suas capacidades e habilidades midiáticas/comunicacionais, estamos retomando e reafirmando as problematizações já realizadas por teóricos da comunicação que apontam tais dinâmicas como renovadoras em termos do pensamento e participação dos sujeitos enquanto comunicantes e cidadãos.

Dentro desta problemática, os processos de inserção e apropriação das tecnologias e, em específico, daquelas que se destinam à comunicação deveriam, sob nossa compreensão, ser mediados por práticas pedagógicas que questionassem e expusessem o potencial comunicativo e cidadão dos aparatos técnicos disponibilizados ao uso e apropriação social e cultural pelos sujeitos. Realizamos esta digressão para tocar no âmbito da educomunicação contemporânea e como a mesma se relaciona, portanto, com as esferas das culturas populares juvenis. Como sua compreensão mais basilar indica, processos educacionais devem ter como fundamento de seus planos pedagógicos práticas cujo eixo fundamental se baseia na discussão horizontal e democrática entre os sujeitos, proporcionando o aparecimento de debates sobre temas que tocam as reivindicações, necessidades, lutas e expectativas de construção de vida e de mundo dos mesmos.

Seria, portanto, parte do trabalho de transformação social proporcionado pelos processos educacionais a interpelação e escuta das culturas populares e, no caso específico desta pesquisa, as juvenis, que não são atendidas pelas esferas públicas de debate e amparo. Entretanto, somente esta concepção poderia conferir à educomunicação caráter assistencialista, ideia da qual temos nos afastado durante nosso trabalho.

Compartilhamos com Cortina (2005) o argumento de que a cidadania, como entendimento humano sobre práticas e valores compartilhados no conjunto social, não pode ser compreendida e exercida pelos sujeitos a partir da regulamentação de leis, procedimentos e termos de uso fixos senão, em movimentos de aquisição de uma

compreensão mais aprofundada, conquistada pelos sujeitos em processos mais largos, desde suas inserções nos ambientes escolares, familiares, comunitários, perpassados por uma abordagem crítica e cidadã que propicie expressões comunicativas, efetuadas dentro e em relação aos ambientes comunicacionais, comprometidas e problematizadas pelo exercício cidadão.

Compreendemos, deste modo, que o entrelaçamento das práticas e processos educomunicativos com as dinâmicas advindas das culturas populares juvenis necessitam manter e alimentar uma dupla relação: a de escuta atenta às problemáticas das culturas populares juvenis e suas reivindicações socioculturais, ricas em elementos para o pensamento e planejamento das abordagens educomunicativas elencadas para cada contexto; e a problematização desta escuta atenta com elementos vinculados à cidadania e a educação em valores essenciais para a promoção e vivência concreta da mesma. Entendemos que essa dupla relação, quando entrelaçada de maneira comprometida com as complexidades e riquezas das dinâmicas populares socioculturais juvenis, pode ser potencializadora de processos educomunicativos desencadeadores de reflexões e exercícios cidadãos expressos, principalmente, pelo aprendizado em ser cidadão em suas manifestações comunicacionais.

Neste sentido, a ideia de entrelaçamento entre povo e cultura, e aqui entendemos este entrelaçamento estendido também para os processos de comunicação contemporâneos, começa pela compreensão da “cultura como espaço não só de manipulação, mas também de conflito, e a possibilidade então de transformar em meios de libertação as diferentes expressões ou práticas culturais” (MARTÍN BARBERO, 2009, p. 44). Notamos uma forte vinculação desta compreensão da riqueza da cultura com os processos comunicacionais a partir da transformação dos sujeitos pela educação. Ou seja, reencontramos nas preposições de Martín Barbero elementos de interconexão com proposições de pensadores que nos alimentam no pensar educomunicativo substancial, como em Paulo Freire, Mário Kaplún e Simón Rodríguez, que avistam na cultura popular vinculada à educação um cenário para a superação dos modelos pedagógicos que oprimem os sujeitos, impossibilitando a expressão de suas demandas socioculturais eminentes. Neste cenário argumentado e arquitetado pelas propostas destes autores, o conhecimento sobre as alteridades culturais, posto diante das especificidades das culturas marginais, mestiças, híbridas, seria um dos combustíveis para compreender sua natureza múltipla, que se

constitui como um processo de impulsionamento de culturas dominadas a detentoras de uma realidade proffcua a ser desenvolvida.

3.3.3 Culturas populares juvenis: transições, ambiguidades e complexidades

Esta tentativa de construção teórica busca problematizar os modos com que têm sido pensadas, desde o âmbito cultural, as culturas juvenis, caracterizadas por seus múltiplos sentidos que, em movimentos complexos, apresentam natureza de mobilidade, transição, mestiçagem e inventividade sobre os mais vastos símbolos e representações, em movimentos sucessivos e ininterruptos, o que lhes confere um nível avançado de dificuldade de representação dada sua essência ambígua e parcialmente compreensível.

Para isso, lançamos mão de duas vias principais para a construção de uma fundamentação que permita nos alimentar com subsídios mínimos a nossos movimentos analíticos diante das observações empíricas sobre as formações culturais juvenis que tivemos contato em nossa pesquisa. A primeira procura abarcar elementos que questionem o sentido de ser jovem no contexto contemporâneo: estudantes, trabalhadores, membros familiares comprometidos com a geração de renda, consumidores de bens culturais diversos, participantes de tomadas de decisões em seus âmbitos familiares, escolares, comunitários, sujeitos comunicantes, etc.

Nosso outro esforço se concentra na concepção de um arranjo teórico que problematize as implicações destes sujeitos jovens enquanto sujeitos histórica e socioculturalmente situados, mediados por implicações com os contextos sociopolíticos, culturais, simbólicos, de inserções dentro dos ambientes da comunicação multimidiatizada, perpassada pelas dinâmicas da globalização, de desencanto político e social, de enfrentamento de variados modos da violência, da pobreza e da negação e não-representação sócio-comunicacional.

A reconstrução histórica da formação do sentido da categoria “jovem” apresentada por Reguillo (2007) contribui para nossa compreensão de que a abordagem sociocultural que envolve sujeitos jovens deve considerar que essa categorização não pode ser conformada somente pela delimitação biológica que os enquadra como tal, e que considera a idade como elemento definidor central.

A construção da categoria que procura delimitar o que é a juventude tem relação estreita com os contextos de diversos países que, ao longo do tempo, procuraram

estabelecer parâmetros para a demarcação de suas características, principalmente as de caráter jurídico dentro das dinâmicas de suas sociedades. Dentre os contextos sociais mais entrelaçados a estas tentativas de delimitação jurídica-social da juventude, encontravam-se os próprios contextos sociais problematizados pelas esferas políticas, sobretudo a partir das dinâmicas avistadas nas realidades no pós-segunda guerra mundial.

A nova definição construída para os sujeitos sociais do mundo pós-guerra daquele momento exigia dos âmbitos jurídicos, estudantis, sociais e também socioculturais o pensamento e desenvolvimento de diferentes práticas e inclusões em processos voltados a esta nova categoria de sujeitos de direito, e especialmente aos jovens como sujeitos de consumo. A isto, Levi e Schmitt (1995) acrescentam a perspectiva histórica que compreendia a necessidade de fornecer educação aos jovens por maior tempo, acrescentando mais anos a suas formações escolares básicas. Enquanto isso, observando o surgimento de sujeitos compostos por características distintas e percebendo neste novo segmento social possibilidades de expansão, a indústria cultural passava a produzir bens de consumo voltados especificamente para a nova categoria de sujeitos de direito inventada, conformada dentro das dinâmicas e contextos socioculturais de cada país naquele tempo.

Para nossa pesquisa, esta retomada representa um passo importante, na medida em que situa o surgimento e emergência dos sujeitos jovens como sujeitos de direito; sujeitos requerentes de direitos e condições de desenvolvimento dentro de suas sociedades, que detêm autonomia e direito à representação pública em questões políticas e sociais, marcando elementos importantes na caminhada em direção à conquista e ao desenvolvimento em termos cidadãos, ainda que restritos à uma cidadania juvenil civil e jurídica.

Na jornada histórica de formação e conformação das culturas populares juvenis notamos, deste modo, uma aproximação latente com os contextos socioculturais e políticos que permeiam os cotidianos dos sujeitos e, de modo semelhante, de elementos culturais, tecnológicos e suas consequências simbólicas nas sociedades, a partir da introdução de novos modos de representar e interpretar o mundo (REGUILLO, 2007). A isto, adicionamos nossa ideia de que, contemporaneamente, as novas tecnologias incorporadas a elementos e processos comunicativos têm repercutido em novos modos de ser e estar no mundo, de representar-se, de construir projetos, anseios, necessidades de vida, de requerer e expressar valores de igualdade, justiça, liberdade dentro dos espaços de debate público.

Diante destas concepções, compreendemos o sentido e a especificidade da construção da categoria do ser jovem, que não se restringe à sua representação biológica baseada na idade de vida dos sujeitos. Entretanto, ao considerar as próprias dinâmicas sociais atravessadas por processos de globalização e de multimidiatização, cujas construções, representações e formações socioculturais que emergem deste caldo geram identidades multifacetadas, contraditórias, híbridas, não pré-determinadas e parcialmente compreensíveis, como delimitar e definir características juvenis de forma a gerar concepções teóricas sobre as mesmas? A resposta esteja, talvez, na consideração destes movimentos e contextos que atravessam a formação dos sujeitos jovens, procurando compreender suas identidades enquanto se movimentam dentro destas dinâmicas.

A compreensão que emerge deste esforço revela elementos de riqueza teórica e, também, de retificação de algumas abordagens pensadas e desenvolvidas nos âmbitos institucionais, científicos e também políticos/públicos. Enquanto as indústrias culturais se esforçam para alimentar suas demandas econômicas a partir do consumo da juventude, seu papel tem sido estrutural para a

[...] construcción y reconfiguraciones constantes del sujeto juvenil [...]. El vestuário, la música y ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, elementos que ofrecen no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino fundamentalmente [...] um estilo²³ (REGUILLO, 2007, p. 51).

Esta experimentação da cultura globalizada, multimidiatizada, acelerada, tem fornecido subsídios para os sujeitos jovens se relacionem com as representações midiáticas mundializadas realizando mais movimentos paradoxais do que uma esperada homogeneização cultural, senão contraditórios, de busca pela construção e afirmação de uma identidade própria dentro do apanhado cultural consumido e apropriado. Compartilhando com as ideias de Reguillo (2007), compreendemos que estas buscas pelas afirmações das alteridades socioculturais, em especial pelos sujeitos jovens que, como argumenta Martín Barbero (2009) fazem parte de um conjunto de atores sociais cujas não-representações sócio-comunicacionais os colocam à margem do acesso do debate das pautas públicas e à privação de direitos básicos, representam passos significativos na

²³ Tradução livre: “construção e reconfigurações constantes do sujeito juvenil [...]. O vestuário, a música e certos objetos emblemáticos constituem hoje uma das mais importantes mediações para a construção identitária dos jovens, elementos que oferecem não só marcas visíveis de certos destaques, senão fundamentalmente como um estilo”.

consolidação do exercício da cidadania cultural, através do requerimento dos valores essenciais à cidadania, como a igualdade e a consolidação da representação cultural, social, racial, étnica, religiosa, sexual, de gênero, ou de qualquer outra natureza que se constitua e compreenda como diferenciada e/ou minoritária dentro dos contextos socioculturais contemporâneos complexos.

Perante estruturas sociais cada vez mais complexas e ocupadas por relatos e construções de mundo diversos, os jovens sentem suas vidas e a forma como se aproximam, reconhecem e reproduzem a vida dos outros (outros jovens, ídolos, outras formas culturais, etc.) em movimentos autênticos de descontinuidade e fluuabilidade. É parte já consolidada de nosso conhecimento construído dentro desta pesquisa a ideia de que os sujeitos contemporâneos são dotados de capacidades comunicativas e expressivas que lhes conferem habilidades e potencialidades de produção de sentidos dentro dos ambientes de comunicação digitais aos quais estão inseridos. Segundo Pais (2006, p. 7), “as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritas que a sociedade lhes impõe”. Essa característica performativa argumentada pelo autor é compreendida por nós como apropriações das representações midiáticas, embora consideremos que elas ainda forneçam elementos para a apreensão da juventude de forma a orientar comportamentos.

No que diz respeito a necessidade de atenção e reflexão por parte dos ambientes institucionalizados nos quais várias culturas populares juvenis são formadas, retomamos os pressupostos de Reguillo (2007) em sintonia com Cortina (2005) para nos fundamentarmos. Neste sentido, destacamos a ideia formada, sobretudo nos ambientes escolares, familiares e também pelo Estado que pensam a juventude como uma categoria estática, delimitada e caracterizada apenas pelo fator idade e suas delimitações jurídicas. Nesta compreensão está a ideia de que a juventude é um processo de transição de uma fase a outra, como um modo de preparação e passagem para a vida adulta e os desafios impostos por ela. No entanto, se queremos incentivar e promover o fortalecimento de culturas populares juvenis que debatam temas de interesse e necessidade de seus contextos cotidianos próprios, no requerimento do exercício de sua cidadania, consolidação e reconhecimento de alteridades e identidades, necessitamos desconstruir a interpretação jurídica de juventude, abrindo espaço para que se conceba a mesma, também, a partir dos entendimentos construídos pelos próprios sujeitos jovens.

Enquanto sujeito jovem, a compreensão desta “fase” enquanto movimento não é clara e precisa como estabelece uma regulamentação fixada. No entendimento destes sujeitos, ser jovem, como argumenta Reguillo (2007), está entrelaçado com suas ações e suas existências no mundo enquanto tempo presente.

Os processos de investigação que realizamos no contexto concreto de nossa pesquisa também revelaram entendimentos semelhantes sobre a condição de ser jovem por parte dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa. As construções de significado sobre si realizadas por eles demonstraram, ainda, capacidades de reflexão e auto-avaliação crítica sobre seus papéis junto aos contextos nos quais são inseridos, revelando que as dimensões familiares, escolares e do ambiente de trabalho, no caso de nossa pesquisa, fabricam marcas importantes nos processos de reflexão e concepção das culturas populares juvenis sobre elas mesmas.

Nosso pensamento neste sentido considera que ações educativas, comunicativas, de caráter público de direito e de teor cidadão organizadas e executadas dentro dos contextos das dinâmicas das culturas populares juvenis necessitam considerar as vozes dos sujeitos jovens, as construções de suas concepções sobre si, desconstruindo e realimentando a problematização rasa e simplista historicamente arraçoada em torno desta classificação.

3.3.4 Do melodrama ao Instagram: marcas da cultura popular juvenil contemporânea

Algumas de nossas observações nos cenários concretos de pesquisa, realizadas através dos procedimentos metodológicos adotados durante e posteriormente a nossos movimentos de ação/intervenção, apontaram traços na cultura popular juvenil que remetem a configurações culturais mais vastas, possivelmente mediadas por elementos culturais vivenciados pelos sujeitos em seus âmbitos familiares e cotidianos. Desse modo, avistamos no trabalho de recuperação histórica e argumentação teórica realizada por Martín-Barbero (2009) subsídios sobre o melodrama para arquitetar e pensar nossa compreensão e tensionamento teórico diante dos fenômenos avistados concretamente. Além desse autor, recorreremos a Freire Filho (2008), Ronsini (2008), Pais (2006), Melucci (2007) e Reguillo (2007), que trazem elementos das culturas e problemáticas contemporâneas para enriquecer o debate acerca da reapropriação das dinâmicas do melodrama nas culturas populares.

Como já abordamos neste capítulo, o popular e suas manifestações foram negadas e colocadas como expressões periféricas e pobres no pensamento e problematização acerca da cultura por um período vasto da história dos estudos sobre a mesma. A percepção e reconhecimento das manifestações populares foram retomadas há poucas décadas, seguindo uma tendência latino-americana de recuperação e problematização mais profunda sobre suas raízes populares e suas riquezas expressas em formatos culturais diversos, ligados a trajetória de vida do povo e suas cotidianidades.

Interessa à nossa pesquisa recuperar algumas características do melodrama, que assim como argumenta Martin-Barbero (2009), se configura como o grande espetáculo popular. A retomada do autor parte do século XVII, a partir da análise dos teatros populares realizados, sobretudo, na Europa. Os teatros oficiais eram destinados apenas às classes altas, que podiam adentrar aqueles espaços, ficando restrita às classes populares a representações de rua, com temas cujas narrativas eram inspiradas na história oral transmitida geracionalmente. Esta imposição e divisão entre classes e seus acessos aos espaços dos teatros era regulamentada pelo Estado, a fim de garantir que o ‘verdadeiro’ teatro não fosse corrompido.

Com a suspensão de algumas proibições, como a utilização de falas e cantos, as peças melodramáticas produzidas pelo e para o povo passaram a ganhar dinamização, especialmente alimentadas pelos contextos sociopolíticos europeus da época fundamentados, sobretudo, pela Revolução Francesa. A isto, Martin-Barbero (2009) recupera:

É a entrada do povo duplamente “*em cena*”. As paixões políticas despertadas e as terríveis cenas vividas durante a Revolução exaltaram a imaginação e exacerbaram a sensibilidade de certas massas populares que afinal podem se permitir encenar suas *emoções*. E, para que estas possam desenvolver-se, o cenário se encherá de cárceres, de conspirações e justificações, de desgraças imensas sofridas por inocentes vítimas e de traidores que no final pagarão caro por suas traições (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 164, grifos do autor).

Dessa compreensão das origens do melodrama surge a ideia de que ele representava mais do que um meio de expressão das emoções reprimidas por tanto tempo pelo povo; também representava um “espelho de uma consciência coletiva”, coibida e retraída e que naquele momento pulsava por ser expressa. O melodrama se caracteriza, portanto, como um espetáculo no qual o povo pode expressar-se completamente, revelando suas peculiaridades mais distantes, jocosidades, brutalidades, ingenuidades, extravagâncias, etc.

A identificação das classes populares com o melodrama se marca neste reconhecimento do forte teor emocional, expressividade incontrolada, que, apresentada para “aqueles que não sabem ler” não se preocupa com o exibicionismo de domínios da “alta cultura”, de saberes e experiências possibilitadas somente a elas, mas com a apresentação de grandes paixões e de ações vividas na cotidianidade popular.

A extrema preocupação com o *visual* nas encenações do melodrama são características marcantes das produções. O cuidado principal não residia no conteúdo das falas, mas sim nas manifestações que poderiam ser obtidas através de grandes efeitos visuais, da construção de maquinários e efeitos óticos que pudessem impressionar o público, conferindo ao espetáculo impressões do real. Nas tentativas de proporcionar às cenas maior relação com as dinâmicas da realidade representadas, o melodrama trouxe para suas construções a utilização estratégica da música, marcando momentos chave dentro das apresentações, como a caracterização de personagens, a preparação de cenas trágicas, engraçadas, de forte teor emocional ou de tensão. Neste sentido, Martín-Barbero (2009) sinaliza a forte ligação das peças melodramáticas do século XVII com as próprias radionovelas, com cinema e também com a televisão, que tiveram no melodrama “não só um antecedente, mas também um paradigma” (p.166).

Entretanto, a realização e vinculação com as audiências populares não se dava somente por elementos formadores dos cenários, mas também da forma de atuação dos atores e de suas fisionomias. As corporalidades, gestualidades, as expressões faciais, éticas, de valores e contravalores, encontrava nas classes populares identificação, estreitando e reforçando os sentidos gerados nas peças representadas. Aliado a isto, as estruturas dramáticas, centralizadas na expressão de “quatro sentimentos – medo, entusiasmo, dor e riso –” (p. 168), reforçavam o interesse e ligação do melodrama com o popular, por representarem situações cotidianas nas quais o povo se deparava, enfrentava e, até pouco tempo, não detinha direito, espaço e condições de manifestar.

Nestas tramas dramáticas a representação de personagens trazia quatro personagens formadores do núcleo do central da trama: o *traidor*, personagem que personificava a representação do mal; a *vítima*, que caracterizava a virtude e a inocência, tornando-se a heroína da história ao sofrer diversas injustiças, violências, características vivenciadas pelas classes populares e que faziam com que a vítima fosse reconhecida e colocada no status de heroína; o *justiceiro*, personagem destinado a salvar a vítima e a solucionar todos os males planejados e executados pelo *traidor* à *vítima*; por fim, o *bobo*, personagem que

não era protagonista em todas as tramas melodramáticas (como são os casos do traidor, vítima e justiceiro), mas que se conectava com a matriz popular ao representar o cômico e o grotesco (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Este conjunto de personagens e suas representações, expressividades, aliadas aos cenários e *truques* audiovisuais postos em movimento, mantinham um distanciamento com os teatros da alta classe e à educação burguesa, ensinada a controlar sentimentos, expressões e manifestações públicas que exteriorizassem opiniões destoantes daquelas socialmente aceitas e prestigiadas.

Recontextualizando o melodrama nascido no século XVII diante aos contextos sociopolíticos e culturais europeus da época, entendemos os cenários contemporâneos de produção e reproduções de produtos culturais, especificamente os voltados para o consumo massivo, e que são avistados no contexto concreto de nossa pesquisa, como as produções cinematográficas hollywoodianas; as performatividades das estrelas da música pop; das duplas sertanejas – e, para o âmbito analítico/interpretativo de nossa investigação, as duplas brasileiras; as produções de tele-séries, especialmente as distribuídas por multiprodutoras internacionais, transmitidas principalmente por canais pagos de televisão; e a literatura inspirada nestas produções televisivas e cinematográficas, como detentores de marcas de características originadas no melodrama, e que se mantêm até hoje como a forma de reprodução de matrizes culturais vastas temporalmente nos horizontes socioculturais do consumo e identificação populares.

Com isto, queremos assinalar características compreendidas nestes produtos socioculturais simbólicos consumidos pela juventude contemporânea que faz parte de nossa investigação e que possuem elementos que nos sinalizam inspirações e manutenções de particularidades melodramáticas. Os filmes assistidos por estes sujeitos são produzidos principalmente por grandes estúdios de cinema, originados pela indústria estadunidense. Ao voltarmos nosso olhar para estas produções, enxergamos narrativas permeadas pela preocupação com a qualidade audiovisual, cujas imagens e sonoridades buscam afetar os espectadores de maneira a fornecer representações realísticas, de modo que se possa presenciar ações do universo concreto. O cuidado com a produção de efeitos, sonoros, “especiais” e que conferem a estas produções experiências de proximidade com as cenas de ação, são elementos que mantem relação profunda com o melodrama no sentido de que, assim como na matriz mais antiga, a identificação do público popular com a “peça” se dá, no cinema, por “aquilo que se vê”, na produção de espetáculos visíveis e quase palpáveis,

estarrecedores e proporcionadores de sensações de aproximação e sentimento vívido da experiência.

Da mesma forma, a utilização de estruturas melodramáticas cujos personagens mantem em suas origens as pré-disposições e papéis pensados e projetados pelo melodrama (o traidor, a vítima e o justiceiro), estão presentes em muitas dessas produções, considerando que as tramas e enredos se modificaram e apresentam temas relacionados com as realidades contemporâneas. Entretanto a essência do enredo, ou seja, as temáticas trabalhadas, parecem não ser detentoras de grande atenção por parte dos sujeitos, mais interessados no desenrolar da narrativa, das ações ocorridas e das cenas construídas para tal, na espera de uma aproximação e experiência de sentir-se afetado pelas representações construídas, a partir dos sentimentos despertados pelas mesmas. Parece-nos constituir grande importância dentro destas produções a musicalidade, assim como avistado nas peças melodramáticas.

A utilização da música como desencadeador e apresentador de elementos importantes dentro das tramas, na configuração e caracterização de ações e personagens bem como, nos movimentos de divulgação das produções cinematográficas, tem se mostrado como uma estratégia importante de ligação e identificação com os públicos. A indústria, percebendo os rumos do consumo musical popular, tem interrelacionado músicos e produções cinematográficas, no sentido de apresentar aos sujeitos produções cujos produtos reúnem elementos de diferentes ordens, mas que são presentes dentro das preferências de consumo das culturas populares.

Aliados aos componentes da estrutura dramática e da caracterização dos personagens e seus papéis dentro das tramas, a representação de contravalores, de personagens contraditórios, de vilões que ganham condição de vítima, de temas cuja compreensão social e até civil realiza enquadramento vexatório e criminal, como o roubo, o assassinato, o tráfico e a utilização de drogas, a imigração ilegal, o estelionato, entre outros, ganham releituras e versões nas quais as histórias recebem outro ponto de vista, sobretudo pelo ângulo do traidor (agora mocinho) e que exprimem, na verdade, movimentos de questionamento realizados pelas classes populares, ignoradas por muito tempo nas decisões políticas e sociais de suas nações, e que avistam nas tramas narradas por personagens obscuros a expressão de problemáticas sociais mais profundas, cujos julgamentos entre “certo e errado” socialmente cristalizados não são capazes de solucionar os problemas vivenciados no universo concreto.

Do mesmo modo que as produções audiovisuais, as representações musicais mantêm traços da matriz melodramática, sobretudo nas performatividades de músicos cujos enquadramentos se situam como *sertanejo* e *funk*. Percebemos nas preferências de consumo musical dos jovens que fizeram parte de nossa pesquisa uma forte vinculação com músicas destas origens, o nos fez voltar o olhar para a compreensão de suas temáticas e características principais. Novamente, a eleição de contravalores, assim como realizado nas produções audiovisuais, ganha destaque dentro das músicas do tipo funk, em letras cujas histórias remetem a cenários populares e urbanos, habitados por sujeitos que buscam, de inúmeras maneiras, superar as barreiras da exclusão social, da pobreza, da miséria, na busca pela realização de sonhos, metas de vida e de possibilidades de exercer uma cidadania plena, ainda que não nomeada desta maneira nas letras. Nem sempre os caminhos trilhados para estas conquistas são os permitidos pelas regulamentações sociais, como o caso de letras do chamado *funk ostentação*, ou *funk proibido*. No fundo, entendemos que estas manifestações socioculturais do popular detêm um objetivo de demonstração das suas condições de vida, um grito, um requerimento e expressão das possibilidades de vida almejadas e esperadas, conquistadas por alguns sujeitos através de ações contraditórias.

Nas produções musicais do tipo *sertanejas*, encontramos elementos que remetem a matriz melodramática da expressividade de forte teor emocional, na qual os sujeitos podem exacerbar a expressão de sentimentos, emoções e histórias de vida reprimidas. Há nestas produções muitos elementos que se entrelaçam a exposição de emotividades, grandes histórias de amor mal resolvidas, peripécias amorosas, encontros e desencontros contados em versos simples e de melodias facilmente reconhecíveis. A identificação dos sujeitos com esta categoria musical se dá, entre outras razões, pela possibilidade de expressão dos mais básicos sentimentos humanos, o amor, ódio, medo, felicidade, alimentada também pela presença de personagens que se identificam com o popular: o traidor que é também conquistador romântico; a vítima que sofre injustiças, é traída, abandonada, trocada, mas que ao final da canção conhece um novo *príncipe*, o justiceiro.

O consumo literário observado em nossa investigação também aponta a uma inter-relação entre a literatura contemporânea e narrativa melodramática. Nosso levantamento deste tipo de consumo revelou que os jovens (quando) liam detinham preferências por livros inspirados em histórias já acompanhadas por eles nas séries de televisão, caracterizando os exercícios de leitura por movimentos que transmitiam as sensações

obtidas através da estrutura dramática, da ação, da caracterização dos papéis dos personagens, e da reiteração dos contravalores já expressos nas tramas televisivas.

Todos estes fatores formam um conjunto de elementos que se inter-relacionam, formando uma trama complexa de identificação e aproximação com as culturas populares, sobretudo, no caso específico de nossa pesquisa, pela aproximação com as temáticas presentes na vida das *culturas juvenis*, como o surgimento das questões ligadas à afetividade e ao amor; às preocupações com as questões sociais, do mundo do trabalho e do futuro; à busca por experiências de conhecimento de elementos exteriores aos presenciados cotidianamente, ligados a tentativas de experimentação de sensações vinculadas à ação, como a superação de limites, de barreiras físicas e emocionais impostas, de ultrapassagem e quebra com os sistemas delimitados e posicionados ao redor de seus contextos próximos.

A isto, Pais (2006) desenvolve um trabalho analítico sobre as práticas das culturas juvenis, que recuperamos e tensionamos pela perspectiva do popular. Para o autor, “enquanto as gerações mais velhas orientam sua vida por caminhos de segurança e rotina, os jovens escolhem, muitas vezes, as rotas da ruptura, do desvio” (p. 10-11). Estas tentativas de busca de conquistas pelo risco podem estar relacionadas ao rompimento com a natureza inócua do cotidiano, proporcionando o desafio, uma reavaliação constante dos limites, que levam ao sucesso ou ao fracasso. Esta é uma das explicações construídas também para a compreensão da preferência pelos esportes de ação, ditos radicais. Em nosso contexto de investigação, quase todos jovens do sexo masculino eram praticantes do *skateboard*, ou *skate*. Em Pais (2006, p. 14) a superação dos limites pela utilização do skate nos deslocamentos cotidianos é entendida como uma forma de “permitir aos jovens que se libertem das convenções urbanas estabelecidas. Com o skate, a “gestão urbana” é simbólica e funcionalmente afrontada: a berma do passeio – fronteira que separa o espaço rodoviário do espaço do pedestre – é apropriada pelos skaters para performances de todo gênero”.

A utilização desta maneira de questionar os limites do espaço urbano nos ambientes institucionais, como a escola e o próprio *Centro de Vivência Redentora*, local onde nossas atividades educacionais se desenvolveram, se relaciona justamente com uma tentativa de quebra com o que Pais (2006) chama de “sistemas cerrados”, ambientes nos quais o regramento imposto às culturas juvenis desperta seus anseios de ruptura e desligamento. Entretanto, as estratégias de fuga adotadas pelos jovens não se limitam somente aos

ambientes físicos frequentados – a escola, a rua, a casa mas, também, e em termos comunicacionais contemporâneos, aos espaços digitais frequentados pela utilização da internet. Neste sentido, o autor argumenta que é presente nas práticas juvenis a busca por

Um refúgio na ilusão como estratégia de fuga da realidade. Assim acontece em algumas imersões no mundo virtual do ciberespaço. Por que os jovens aderem tanto aos cenários informáticos? Porque, no cenário virtual de um jogo de computador descobrem-se como protagonistas (PAIS, 2006, p. 12).

As realidades construídas no mundo virtual, disponibilizadas não somente nos jogos de computador, mas também nos ambientes das redes sociais digitais frequentadas pelos jovens possibilitam que, numa sociedade demarcada pela divisão e segregação de classes, sobretudo nas culturas juvenis, nas quais as capacidades de consumo e a exibição do mesmo são demarcadoras entre as condições de *vencedores* e *perdedores*, os “*losers*”, os jovens possam exercer papéis de protagonistas, vencedores, em movimentos de exibicionismo, verídicos ou não, de elementos cuja cultura popular juvenil julga e pontua como importantes. O que nossa pesquisa aponta é uma desvalorização destes espaços de vivência digital como ambientes de problematização de temáticas sociais intrincadas com as cotidianidades e enfrentamentos da juventude. Entretanto, esta desvalorização e falta de visualização não pode ser atribuída meramente aos jovens, mas deve ser pensada como resultado de um complexo de fatores que incluem o mundo institucionalizado e oficialmente responsabilizado pelos processos educativos e de socialização da juventude, como o próprio ambiente escolar, familiar, social, de pensamento e planejamento de políticas públicas, entre outros.

Queremos argumentar, com isto, que as realidades digitais vivenciadas pelos jovens já são parte de suas configurações comunicacionais, cognitivas e também educativas. Negligenciar a riqueza destes espaços, colocando-os à margem dos processos de socialização e educação é deixar de lado uma oportunidade de utilização de um ambiente de problematização com possibilidades profundas de aprendizados, em diferentes âmbitos, uma vez que as próprias naturezas de comunicação juvenis contemporâneas são forjadas dentro das esferas virtuais. Saber utilizar estes espaços de maneira produtiva a questões relacionadas com as práticas da juventude, tensionados por elementos voltados à cidadania, coloca-se como um desafio às práticas e aos processos pedagógicos e de sociabilização nos diferentes espaços institucionais responsáveis pela formação dos jovens.

Entendemos e defendemos, com isto, a necessidade de pensar as culturas populares juvenis como elemento central nos processos de planejamento pedagógico e das dinâmicas sócio-comunicacionais desencadeadas a partir deles. Isto se baseia na ideia de que os aprendizados possivelmente realizáveis dentro e através dos ambientes digitais não podem ser feitos de maneira automatizada, senão em aproximações a atividades e práticas que problematizem estes ambientes e suas potencialidades pela perspectiva cidadã.

Percebemos neste movimento de caracterização das práticas das culturas juvenis a aproximação com o eixo comunicacional, posto como desencadeador de práticas, formações identitárias, exposição da cultura do consumo, e do próprio consumo cultural como forma de realimentação de práticas e posturas da juventude. Em relação a isto, Freire Filho (2008, p. 39) argumenta que a mídia confere espaços e produtos que servem de “modelização” ao comportamento juvenil, especialmente pela ênfase concentrada no consumo. Ao debater sobre isto, o autor defende a ideia de que diferentes produtos comunicacionais voltados especificamente aos públicos juvenis tendem à construção de consumidores idealizados e igualmente estereotipados, procurando adequar a juventude ao universo consumista.

Tensionando esta construção midiática sobre a juventude com as condições de consumo das classes populares, compreendemos o surgimento e a utilização dos espaços de comunicação digitais para a construção de imagens idealizadas, de sujeitos rodeados por elementos da cultura do consumo, que buscam socialização e identificação com as demais formas de representação culturais com que tem contato. Aí encontramos um elemento explicativo para a postagem e o compartilhamento de fotos e vídeos editados, com elementos entendidos como essenciais para a construção de uma “boa imagem”, o acompanhamento dos movimentos digitais dos ídolos (músicos, atores, celebridades, jogadores de futebol, etc.) e a reprodução de seus estilos, discursos, ideias, etc. Também o surgimento e a aproximação com produtos culturais como o *funk ostentação*, meio encontrado por muito jovens como identificação e exteriorização das práticas do consumo almejadas ou realizadas.

Agregando à discussão proposta por Freire Filho (2008), Ronsini (2008) discute a ideia de que a televisão, assim como os espaços digitais de comunicação, apresenta elementos fundamentais para a formação e representação simbólica das desigualdades nos contextos juvenis. A discussão da autora traz elementos importantes à nossa pesquisa, na medida em que questiona profundamente os papéis atribuídos aos sujeitos jovens na

televisão e como os conflitos entre os personagens “ricos” e “pobres” aparecem milagrosamente solucionados pelo amor, pelo matrimônio ou por outras ações desvinculadas das lutas sociais que envolvem a problemática de classe. Neste sentido, entendemos a preocupação da autora ao propor que as representações da juventude realizadas pelos produtos televisivos podem ser agentes configuradores de visões de mundo que se constroem sem problematizar as questões sociais como geradoras dos espaços ocupados socialmente por ricos e pobres, e que colocam como justificativa o *destino*, “fabricando (*nos sujeitos jovens*) o desejo de trocar de lugar” (RONSINI, 2008, p. 106, grifos nossos).

Entendemos as construções argumentativas dos autores como de forte vinculação com as esferas da comunicação, políticas e sociais. Corroborando com nossa compreensão, Melucci (2007, p. 29) afirma que “as atuais tendências emergentes no âmbito da cultura e da ação juvenil têm que ser entendidas a partir de uma perspectiva macrossociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária”. Compreendemos, portanto, que estas esferas se entrecruzam e geram elementos problemáticos para o pensamento e análise das culturas populares juvenis em diferentes ângulos. À nossa pesquisa interessa pensar, com especial ênfase, as práticas culturais juvenis atravessadas pela comunicação e por processos educativos e as possibilidades de desencadeamento reflexivo possibilitadas por elas na perspectiva da cidadania. Isto significa considerar a ação social e política da juventude dentro dos contextos cotidianos como elementos centrais, fundadores e proporcionadores de realidades.

Neste sentido, Melucci (2007) retoma brevemente a historicidade do papel da juventude dentro das mobilizações coletivas relevantes em diferentes cenários e contextos. Desde os movimentos estudantis, iniciados na década de 1960, passando pelos movimentos da contracultura, sobretudo pelo movimento punk dos anos 1970, as mobilizações pacifistas e ambientalistas presenciadas nos anos 1980, até as mobilizações cívicas dos anos 1990, a presença dos sujeitos jovens como mobilizadores e pensadores de novas propostas para as pautas dos debates públicos foi sempre central e profundamente enraizada com os propósitos e surgimento de tais manifestações. Conforme argumenta o autor, a ação comunicativa da juventude nas sociedades contemporâneas envolve “sistemas cada vez mais baseados em informação, a ação coletiva, particularmente aquela que envolve os jovens, oferece outros códigos simbólicos ao resto da sociedade – códigos que subvertem as lógicas dos códigos dominantes” (MELUCCI, 2007, p. 40). Entretanto, se

umas das características mais marcantes avistadas nas culturas populares juvenis contemporâneas são as tentativas de desligamento das problemáticas concretas, alimentadas por uma cultura do consumo, como provocar nos jovens o interesse pelo debate e discussão sobre o bem comum, sobre as coisas públicas?

Encontramos na discussão sobre a educação em valores essenciais à cidadania, realizada por Cortina (2005), uma possibilidade de contribuir para a resposta a este questionamento. Sem dúvida, a quebra aos modelos hedonistas e individualistas, estimulados pelas culturas do consumo nas sociedades capitalistas, coloca-se como um dos desafios substanciais aos processos educativos, de sociabilização e de conquista cidadã dentro das sociedades contemporâneas. Deste modo, compreendemos que os sujeitos jovens envolvidos dentro das dinâmicas comunicacionais digitais, televisivas, cinematográficas, literárias, etc., possuem capacidades de ação e interpretação sobre as construções de mundo realizadas pela mídia e pelos demais artefatos culturais consumidos, desde que estes movimentos de rompimento com as representações largamente produzidas estejam tensionados por uma educação em valores, que seja capaz de questionar com força os padrões construídos midiaticamente sobre a juventude e sobre seus papéis sociais, de modo a poder desencadear novos processos de mobilização sócio-comunicacional questionadora, reflexiva, subversiva, libertadora e transformadora.

Nossa proposta de ação/intervenção no campo de pesquisa se alimentou por estas concepções expressas teoricamente neste capítulo. O recorte teórico trazido para o debate buscou fornecer elementos para que pudéssemos, como descrito no capítulo de análise, compreender as práticas dos sujeitos que investigamos à luz de argumentações teóricas, alimentadas por nosso tensionamento junto ao contexto concreto de nossa investigação. Ao final deste exercício, compreendemos a dificuldade de delimitação e caracterização das culturas populares juvenis, dadas suas inúmeras pluralidades, complexidades e ambiguidades. Preferimos, ao invés de denominar aspectos fechados e conclusivos, delimitar características marcantes, deixando em aberto pontos e questionamentos, de modo que convergissem com a própria natureza inacabada e em transformação das culturas populares juvenis.

Finalizamos esta construção de propostas teóricas concordando com uma das argumentações de Melucci (2007, p. 43), sobre a qual problematizamos os contextos sociopolíticos, culturais e comunicacionais latino-americanos, e que compreende o papel da democracia e da participação social vinculada a ela como substancial a cidadania, na

medida em que “quando (a democracia) for capaz de garantir um espaço para que as vozes juvenis sejam ouvidas, [...] os movimentos juvenis poderão tornar-se importantes atores da inovação política e social da sociedade contemporânea”. Acrescentamos à ideia do autor a concepção de que, juntamente a inovações nas áreas políticas e sociais, as vozes e pensamentos juvenis detêm riquezas, sabedorias e potencialidades para a transformação sociocultural e política, independente dos seus contextos concretos, problemáticas, violências e desigualdades. São vozes insilenciáveis e nas quais depositamos expectativas de mudança e melhoramento das condições de vida.

3.4 A cidadania vinculada à comunicação

A compreensão do conceito de cidadania é atravessada por um movimento que perpassa o tempo. Desde concepções que versavam sobre o reconhecimento de direitos aos súditos das realezas na idade média até problematizações realizadas na modernidade e que, como observa Bobbio (1992), implementaram um campo de tensão e discussão sobre o tema, principalmente entre cidadãos e Estado, os debates e avanços sobre sua construção teórica foram ganhando espaço dentro do campo científico.

A concepção clássica de cidadania, expressa por Marshall (1967), era entendida como um conjunto de direitos e deveres que compunham um *status* social, reconhecido e oferecido aos membros de uma determinada comunidade. Nesse sentido, a concessão desse *status* tornava todos os membros igualmente responsáveis pelos deveres e direitos recebidos. Esse entendimento clássico tem caráter marcadamente contratual, no qual os *pactos sociais* estabelecidos entre cidadãos e Estado estão enraizados no pensamento liberal disseminado na época.

Apesar da crítica que estabelecemos à essa relação estreitamente contratual, apontamos a necessidade de assumir que foi a partir do estabelecimento dessa relação que emergiu a ideia de *cidadão*, como um ser social que faz parte de um coletivo, uma comunidade, e que tem nelas garantidas a execução de seus direitos, apesar de reconhecer que os mesmos só são concedidos pela relação entre direitos e deveres.

Compreendemos que esta concepção clássica, originada ainda a partir de relações fortemente marcadas pela detenção do poder (político, social, econômico) é reducionista, e restringe a compreensão da condição cidadã a um estágio de cumprimento de deveres para o gozo de direitos. Neste mesmo sentido, o entendimento generalista e amplamente

conhecido da cidadania como o direito de votar e poder ser votado se enquadra, juntamente com a concepção tradicional descrita anteriormente, como reducionista.

Realizamos esta crítica compreendendo que os sujeitos não podem ser considerados como membros passivos dentro do tecido de suas comunidades. O direito ao voto é apenas uma parcela das várias que podem ser exercidas pela cidadania. Seria reducionista compreender que os sujeitos trocam direitos e deveres com o Estado para que o último detenha o poder de ditar o que são e o que não são direitos e deveres sociais, de gerir políticas de interesse público, investimentos em questões sociais, etc. Estas compreensões de cunho generalista e redutoras propõem entendimentos restritos ao que significa ser cidadão e ao que é exercer a cidadania. Dentro da pesquisa que desenvolvemos, procuramos nos afastar destas concepções, compreendendo que os sujeitos são munidos de capacidades, inteligências e aptidões para tomar decisões e que as relações que estabelecem dentro de suas comunidades são determinantes para definir as participações que terão dentro da sociedade.

Desta forma, concebemos que os sujeitos não existem de forma atomizada, senão em sociedade, em relação e interação com o outro, em conjunto com suas matrizes e aspectos culturais, subjetivos, criativos, inventivos, psicológicos, políticos, etc. Ao destacar isso, queremos assinalar a concepção que a cidadania necessita ser compreendida a partir de uma concepção não-individual, mas sim coletiva, como o resultado da mescla de diversas dimensões dos sujeitos que convivem em sociedade.

A partir de uma visão não atomizada e não reducionista dos sujeitos (cidadãos), podemos conceber que o exercício de suas cidadanias não está meramente atrelado ao papel social desempenhado cotidianamente através de suas práticas; afastamo-nos, ainda, da ideia de que o conjunto de direitos e deveres sejam determinados somente pela ação do Estado e do desenvolvimento econômico, notadamente o capitalista.

Pensando no cenário latino-americano e brasileiro, os movimentos de reivindicação de cidadania e direitos ganharam ênfase após os processos de redemocratização, iniciados na segunda metade do século XX. No contexto brasileiro, os anos 1980 são fundantes para a constituição de processos de busca e recuperação da cidadania. Esse movimento é dado pelo trabalho de diversos movimentos sociais, ligados à educação, à religião e, também, aos partidos políticos que voltavam a acender na época, a partir do processo de reabertura política.

Dentro desse contexto, pensando as articulações entre os campos da educação, da comunicação e seus vínculos com a cidadania, percebemos que o trabalho de algumas instituições representaram momentos importantes para a constituição de uma cidadania contemporânea no Brasil. Destacamos, como já realizado no capítulo de contextualização, o vasto trabalho realizado pelo Movimento Educação de Base (MEB) que buscou, ao longo de vários anos, desenvolver projetos socioeducativos e de alfabetização em regiões que sofriam com o subdesenvolvimento no país.

A mirada sobre esse cenário fortalece nossa compreensão de que a cidadania não se dá somente pela regulação dos direitos através do Estado, mas sim, pelas lutas sociais estabelecidas para o reconhecimento e a promoção de direitos, bem como, por ações de combate à discriminação, à exclusão e ao subdesenvolvimento.

Nesse horizonte, enxergamos que as atividades dos movimentos educativos no Brasil, especialmente dos que se preocuparam em lutar pela afirmação dos direitos em regiões desassistidas pelo poder público, proporcionaram um avanço na maneira como estes sujeitos e suas comunidades experienciavam a condição cidadã conquistada e assumida. Retomando, também, os movimentos de contextualização já realizados, compreendemos que os campos da educação, em projetos e experiências diretamente ligadas ao campo comunicacional, promoveram e impulsionaram o processo que Garretón (1994) entende como de *transformação das práticas cotidianas*. É na cotidianidade que o exercício da cidadania tensiona e transforma as práticas sociais dos sujeitos, tornando-os agentes sociais ativos capazes de lutar e elaborar projetos para a reivindicação de seus direitos, agentes políticos e, também, com capacidade de avistar a necessidade de debater os direitos já obtidos.

Ainda em perspectiva histórica, Gohn (2010) remonta que a década de 1990 representou uma mudança importante para o contexto social brasileiro a partir do surgimento, formação e reformulação dos movimentos sociais, especialmente das inúmeras Organizações Não Governamentais (ONG's) preocupadas em criar espaços de debate, reflexão e luta por direitos, em movimentos de construção e reconstrução das culturas e identidades dos sujeitos a elas ligados e de suas comunidades.

Dialogamos com Gohn (2010) quando argumenta que são fruto do trabalho dos movimentos sociais processos que desenvolvam e construam a cidadania, que possibilitem a construção de uma nova cultura política e que façam parte da configuração do cenário

econômico e político, em tentativas de debate e desconstrução dos modelos de distribuição e representação hegemônicos vivenciados.

Para compreender o exercício da cidadania é necessário, também, considerar os movimentos e tensões causados pelos processos de globalização e expansão neoliberal avistados, sobretudo, na passagem do século XX para XXI. Entendemos que os sujeitos contemporâneos estão atravessados por essas modificações nos cenários sociais, expressos principalmente em termos de desestabilização econômica, agravamento dos índices de violência, dificuldades de viver em ambientes urbanos cada vez mais tumultuados, hipermediatizados, pluriculturais, dinâmicos, com a existência incessante de discursos individualistas, que dão ênfase ao ganho e crescimento pessoal em contraposição à movimentos e experiências solidárias e comunitárias. Sobre isso, García Canclini (1999, p. 55) nos desafia a pensar se “ao consumir, não estamos fazendo algo que sustenta, nutre, e, até certo ponto, constitui uma nova maneira de ser cidadão”. Esse apontamento do autor contribui para que entendamos que, contemporaneamente, ser cidadão não se restringe somente a ter direitos sociais garantidos, mas também, implica participar de trocas e processos socioculturais que possibilitam a realização de interconexões entre sujeitos, culturas, práticas culturais diversas, consumos, etc., que também se configuram como um exercício da cidadania. A argumentação de García Canclini ajuda a pensar como a diversidade cultural é um elemento importante e precisa ser considerado quando se pensa a cidadania e as políticas culturais/sociais envolvidas nesse processo.

Neste sentido a globalização, como abertura do mercado a vários referentes e a transnacionalização do consumo de bens culturais diversos são compreendidos em duas instâncias: pelo processo no qual a globalização é hegemônica de culturas, práticas, gêneros, etc., e também pelo processo gerador de multireferenciais que provocam o multiculturalismo. Nesse ambiente permeado por multiculturas, torna-se um desafio pensar em estratégias políticas capazes de gerir as diferenças, distinções, de forma a promover uma cidadania cultural.

Não compartilhamos com a totalidade da argumentação realizada por García Canclini (1999), na medida em que ela pode ser interpretada de forma que a cidadania, a partir da cultura do consumo, pode ser algo que se adquire através de práticas de distribuição econômica. Este é um entendimento que privilegia o aspecto econômico em detrimento de lutas e processos políticos já empreendidos. Este é um movimento perigoso, uma vez que realoca as obrigações de prover direitos ao Estado, estimulando processos

apolíticos da sociedade do consumo. Essa crítica é realizada por Dagnino (2006), que argumenta que o Estado procura disseminar as lógicas do consumo em seus projetos e políticas, especialmente as econômicas, reduzindo gradativamente suas responsabilidades, o que leva a um cenário perverso de desaparecimento de direitos garantidos historicamente.

Esse viés político-econômico liberal volta a atomizar o indivíduo dentro da sociedade. Nesse modelo, é responsabilidade do indivíduo resolver seus desafios e problemas relativos à pobreza e à desigualdade enfrentadas no cotidiano; ao Estado, cabe a abstenção gradual de pautar discussões e políticas públicas que levem a sociedade como um todo a promover e exigir a efetivação de direitos há muito tempo já constituídos, como o direito à educação e informação, por exemplo.

Pensamos que a obra de García Canclini tem maior potencial para pensar e problematizar a cidadania a partir das reflexões que realiza quando questiona como as culturas e as identidades culturais são elementos centrais para pensar os fenômenos comunicacionais. Os apontamentos do autor contribuem para nossa concepção de que as mídias, ainda que não problematizadas na esfera digital, são formadoras, desarticuladoras, hibridizadoras culturais, gerando consequências complexas no âmbito sociocultural, com vinculações com os movimentos da cidadania.

Realizamos esta construção teórico-metodológica no item em que nos dedicamos a discutir as *culturas* e suas relações com a comunicação. Neste momento, empreendemos uma retomada dos pressupostos já trabalhados para enfatizar as vinculações dos mesmos com os aspectos relacionados à cidadania. Neste sentido, as argumentações de García Canclini (1999), que dão à cultura e suas relações com a comunicação posição de destaque para pensar os processos cidadãos contemporâneos, são tensionadas pelas construções teóricas de Sousa Santos (2008) e Milton Santos (2002), que contestam a natureza seletiva dos processos de globalização, que priorizam o desenvolvimento, disseminação e investimento em determinados contextos interessantes às ambições capitalistas, na medida em que negligenciam suas potencialidades distributivas, deixando à margem do desenvolvimento sociocultural, econômico, comunicacional, etc. países, comunidades e contextos mais específicos.

As possibilidades de luta contra estes movimentos opressores de globalização capitalista e mercantilista são pensadas por Sousa Santos (2008) quando propõe a realização de movimentos contra-hegemônicos, fundamentados em princípios da igualdade

e do reconhecimento às diferenças socioculturais. A constituição de uma nova cultura política nos sujeitos contemporâneos perpassa integralmente o âmbito da comunicação, no sentido de que é através dela que novas dimensões políticas, subjetivas, emancipatórias, críticas, novas posturas participativas e cidadãs podem ser trabalhadas e desenvolvidas na esfera sociocultural e comunicacional.

Compreendemos, a partir das inquietudes provocadas por Sousa Santos (2008) e Milton Santos (2002) ao debater com as ideias de García Canclini, a reafirmação da comunicação como um *locus* singular e distinto para a problematização das questões relacionadas à cidadania, especialmente pelas problemáticas e contextos contemporâneos tensionados pelos movimentos irrefreáveis da globalização, e sobretudo, pelo avanço e disseminação das esferas da comunicação digital e suas conseqüentes possibilidades de abertura e participação dos sujeitos em comunicação.

Adicionalmente a isto, as reflexões realizadas por Camacho (2003) retomam os processos políticos como elementos centrais para pensar as problemáticas vinculadas à cidadania. Para o autor, os processos de democratização ocorridos na América Latina nas últimas décadas representaram passos importantes para o avanço da cidadania. Entretanto, ressalta, há muito ainda o que avançar no sentido de que se construam formas de participação cidadã, rompendo com as lógicas meramente representativas dentro dos sistemas políticos, que afastam os sujeitos do exercício cidadão, percepções avistadas nas realidades sociopolíticas do nosso continente.

O mesmo autor defende que as efetivas práticas de exercício cidadão estão atreladas a “una nueva acción política” que proporcione uma maior e melhor ação política dos cidadãos como “sujeitos actores” (CAMACHO, 2003, p. 1). Essa necessidade se coloca hoje como um paradoxo diante da cultura do individualismo fortemente disseminada pelos fluxos de globalização capitalista. O desafio se coloca entre a cultura do consumo, que conforma “consumidores cidadãos” e a necessidade de desenvolver nos mesmos habilidades, competências e desejo em participar das decisões políticas que interferem no espaço público, logo, no âmbito da garantia e discussão sobre direitos sociais, políticas e processos de combate às desigualdades e discriminações.

Como bem relembra Cortina (2005), a crise das sociedades hedonistas desencadeada ainda na década de 1960 mostrou que a falta de simpatia, interesse e participação nas decisões públicas apresentadas pelos sujeitos tornava impossível a solução dos problemas que perpassavam o âmbito de todos os sujeitos vinculados dentro de um

mesmo conjunto social. Ao considerarmos o desenvolvimento e a expansão exponencial dos processos de globalização, permeados por incentivos individualistas e alimentados pelo consumo egoísta dos mais diversos bens culturais, o cenário contemporâneo se coloca como um espaço de dificuldades e desafios para a superação dos problemas socioculturais que dependem da participação cidadã dos sujeitos, oriunda dos processos de reflexão e lutas realizados de formas democráticas e participativas.

A partir disso, pensamos que se faz necessário problematizar como os movimentos sociais *comunicacionais* são fundantes nos processos revolucionários em nossa América Latina, seja pelos processos de comunicação que estabelecem entre seus integrantes, seja pelo diálogo entre os mesmos e a sociedade civil e as organizações do Estado. Mais do que isso, compreendemos que os movimentos sociais de natureza comunicacional são potenciais despertadores de uma consciência crítica nos sujeitos, no sentido de que a verdadeira *transformação ocorre na mentalidade dos sujeitos* (CASTELLS, 2013), e de que *aprendemos a ser cidadãos* (CORTINA, 2005) a partir do reconhecimento de nós mesmos como sujeitos críticos, reflexivos, partícipes e dotados de autonomia social, cultural, comunicacional e política na sociedade.

Para Cortina (2005) a cidadania e o exercício dela devem considerar a importância da construção de uma “teoria da cidadania”, que reflita tanto sobre as esferas dos sujeitos, concebendo suas múltiplas heterogeneidades (culturais, sociais, econômicas, políticas, psicológicas, etc.) quanto sobre a forma como esses sujeitos interagem entre si e entre/com as suas comunidades.

A cidadania é um conceito mediador porque integra exigências de justiça e, ao mesmo tempo, faz referência aos que são membros da comunidade, une a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença. Por isso, elaborar uma teoria da cidadania ligada às teorias da democracia e justiça, mas com uma autonomia relativa diante delas, seria um dos desafios de nosso tempo. Por que uma teoria como essa poderia oferecer melhores argumentos para sustentar e fortalecer uma democracia pós-liberal também no nível das motivações: uma democracia em que se encontrem as exigências liberais de justiça e as comunitárias de identidade e de pertença (CORTINA, 2005, p.27-28).

A noção de *pertença* a uma sociedade, de criação de sentido e reconhecimento dentro de uma comunidade são fatores que necessitam ser trabalhados dentro do tecido social de forma que os sujeitos entendam que as suas participações dentro da comunidade

onde existem são importantes para o desenvolvimento dela. É nesse sentido que Cortina (2005) aborda o conceito de *identidade* de modo que o mesmo

Conta em nossos dias e em nossas sociedades com um componente irrenunciável, a igualdade de todos cidadãos em dignidade; mas também conta com esses elementos específicos de cada indivíduo e de cada comunidade étnica, religiosa ou nacional às quais pertencem, e que são os que lhes propõe formas de vida boa (CORTINA, 2005, p. 25).

A partir da conceituação elaborada por Cortina (2005), entendemos que o conceito de identidade, e sua expressão concreta, necessita ser considerado e pensado de forma não fechada, a partir da compreensão da existência de identidades plurais, procurando a igualdade na dignidade, e não somente por uma igualdade econômica ou jurídica, já existentes ou em processos mais avançados de lutas. Isso resulta na busca por uma igualdade em termos de cidadania, e dignidade. A expressão do conceito de identidade e suas relações com a cidadania parece simplificada; entretanto, no conjunto das realidades contemporâneas que tivemos contato através desta pesquisa, ainda visualizamos a necessidade urgente e gritante do respeito às alteridades, a outras formas de expressão, ideias, culturas, de respeito à integralidade humana nas suas mais variadas expressões.

Prosseguimos com Cortina (2005) a partir do desenvolvimento, pela autora, de um conceito de *cidadania plena*, que integra um conjunto de direitos legais, um conjunto de responsabilidades morais e também uma identidade. Nesse conjunto de ideias que emergem ao problematizar o conceito de cidadania, o que mais nos apresenta elementos a serem trabalhados ainda é o de compreender a cidadania como um *conceito mediador e complexo*, no qual precisam estar incluídas a cidadania comunicativa; a científica, a acadêmica, a cidadania ética; educativa e a cidadania multicultural. Nesse sentido, não concordamos com a totalidade do conceito elaborado por Cortina (2005) quando problematiza com especial ênfase a cidadania civil.

Questionando algumas das ideias de Cortina (2005) damos destaque, ao pensar a cidadania educativa, na perspectiva de que o mundo da vida é constituído em termos de relação entre as pessoas que participam dos processos educativos, em quaisquer esferas, das metodologias utilizadas e dos valores transmitidos. Com isso, sustentamos a ideia de que não basta a racionalidade da justiça para a elaboração de uma teoria da cidadania, é preciso a dimensão da *emocionalidade*, da *identidade* e da *ética*. Nossa argumentação caminha no sentido de que esses elementos podem ser pensados e trabalhados também pelo

campo comunicacional. Defendemos isso compartilhando com as ideias de Castells (2011; 2013), embasados no argumento de que, no cenário contemporâneo da sociedade multimidiatizada, o direito à comunicação, potencializado através dos dispositivos tecnológicos e das redes digitais é um dos elementos principais para o desenvolvimento da cidadania, sendo pauta de discussões realizadas pela Unesco desde a década de 1960.

Ainda neste sentido, como argumenta Peruzzo (2012), a comunicação se caracteriza como uma das dimensões essenciais para o exercício da cidadania em todos os sujeitos, sendo ainda mais expressiva para a construção de consciências político-sociais da juventude. Os indivíduos, a partir do surgimento dessas novas redes digitais de comunicação, podem se sentir comunicativos, importantes, participativos, afetados dentro de suas comunidades, em movimentos de exercício da cidadania.

Na construção teórica sobre o conceito de cidadania, compreendemos que ao longo do tempo ele foi um conceito que se expandiu e se complexificou, tornando-se uma esfera a ser pensada e problematizada para além das dimensões do campo jurídico, das políticas e de participação democrática nos regimes e decisões governamentais, encontrando-se presente, também, nas dimensões cultural, civil, social, econômica, comunicacional e educacional.

3.4.1 A noção de cidadania comunicativa

É produtiva para nossa pesquisa a concepção de cidadania a partir de sua dimensão comunicacional, em vínculo com os processos educomunicativos que estabelecemos no cenário de investigação. Pensando nos contextos educativos aliados à comunicação, é pertinente retomarmos a ideia de que as práticas relacionadas ao campo da *educomunicação* têm como objetivos centrais o reconhecimento das variadas construções de mundo editadas pelos meios de comunicação; a melhoria das capacidades expressivas, de relacionamento em comunidade e formação de identidades; o incentivo a processos de ensino-aprendizagem por meio da utilização e apropriação inventiva, criativa e comunitária dos meios de comunicação bem como, a democratização do acesso dos cidadãos às práticas de produção e circulação da informação (SOARES, 2011; BACCEGA, 2009; SOUSA SANTOS, 2008). Ou seja, são práticas que se configuram no âmago das discussões e reflexões promovidas pela concepção da *cidadania comunicativa*.

Articulados a essas propostas, pensamos nos meios de comunicação como espaços para a constituição e o exercício da cidadania. Nesse sentido, nossa proposta de pesquisa se coloca como o espaço onde as práticas apropriativas dos sujeitos em relação aos meios de comunicação, especialmente os digitais, se configuram, entre outras dimensões, como formas de possibilitar e potencializar a existência pública dos sujeitos e de suas comunidades, a partir do estabelecimento de um processo no qual o acesso e conhecimento sobre as diferentes etapas da construção da informação se colocam como formas de aumento do poder social dos sujeitos (MATA, 2006).

A concepção fundamental na qual esta pesquisa se alimenta compreende a cidadania e seu exercício como direito humano essencial de requerer e reelaborar planos de vida, através da utilização refletida dos universos comunicacionais midiáticos e suas estratégias de produção e circulação de sentidos. Neste sentido, as articulações em torno da compreensão de cidadania comunicativa elaboradas por Mata (2006) enriquecem as problematizações que realizamos para entender os processos apropriativos dos sujeitos sobre elementos comunicacionais trabalhados à luz da educomunicação, compreendendo a comunicação como elemento essencial à cidadania por viabilizar os exercícios de visibilização na esfera pública por parte de sujeitos cujas realidades nem sempre são parte das construções midiáticas realizadas pela mídia hegemônica. A argumentação elaborada por Mata (2006) sugere que a cidadania esteja articulada aos campos das ciências políticas e sociais, em correlação direta com a comunicação. Como produto dessa cidadania, poderíamos concebê-la como uma realidade que afeta os sujeitos e seus exercícios de cidadania, na medida em que é uma

[...] prática que implica na capacidade de ser sujeito em todos os âmbitos em que se constroem o poder e por consequência como prática que implica participar efetivamente na elaboração das regras que com validade de norma instituída ou legitimada tem capacidade de ordenar a vida na sociedade (MATA, 2006, p. 8).

Peruzzo (2005, p. 34), corrobora com a perspectiva de cidadania comunicativa que interessa à nossa pesquisa ao referenciar que “o ciberespaço é um novo ambiente para se exercitar a cidadania comunicacional (sic), facilitado pelas possibilidades oferecidas pela interatividade, pelo intertexto e pela comunicação de todos com todos” e complementa que “é uma possibilidade sem igual para o exercício da liberdade de comunicação, cerceada apenas pelo impedimento do acesso às infraestruturas necessárias e a educação para o uso das novas tecnologias”.

Nesse sentido, a participação na comunicação por parte desses sujeitos, já entendidos na perspectiva de que são sujeitos comunicantes, se torna uma estratégia para ampliar o “status da cidadania”. A autora ainda defende a ideia de que o direito à comunicação e participação popular como exercício da cidadania é um processo educativo porque a participação direta na comunicação contribui para o desenvolvimento dos sujeitos em diversos âmbitos.

Ao elaborarmos essa retomada teórica sobre como a cidadania foi pensada em diferentes contextos, e como foi se complexificando e abrangendo diferenciados aspectos, compreendemos que a cidadania comunicativa, um dos elementos centrais na problematização de nossa pesquisa, não pode ser tomada como instância à parte de outros elementos e dimensões sociais dos sujeitos e contextos nos quais estão inseridos.

Compreendemos, também, que a cidadania comunicativa, como pensada em nosso projeto, não pode colocar-se como uma construção que por si só “dá voz aos sujeitos”. Os sujeitos são atores que tem voz, que tem competências e capacidades oriundas de suas culturas, seus contextos históricos, familiares, de relações de longo tempo com a mídia e seus produtos, bem como, com o próprio ambiente da internet. Desse modo, compreendemos que os exercícios de cidadania comunicativa podem ocorrer para além do ambiente digital construído pelos sujeitos em nossa pesquisa. Com isso, justificamos que nos interessa olhar para os processos educomunicativos analisando, para além dos produtos midiáticos produzidos pelos sujeitos, os processos de discussão, diálogo, reflexões, debates e mobilizações por eles realizadas, em suas realidades cotidianas. Os usos das tecnologias de comunicação a serviço de exercícios cidadãos, as práticas colaborativas, comunitárias e solidárias que podem manifestar-se nessa imbricação, são elementos importantes e produtivos à nossa pesquisa.

Construímos uma concepção que considera que uma teoria da cidadania não pode ser realizada somente pela racionalidade em termos de justiça, de direitos civis, de concepções advindas do campo jurídico. Nosso conceito construído para pensar a cidadania comunicativa e a forma como ela se manifesta nos sujeitos e suas práticas cotidianas tem como elemento central a ideia de que a comunicação é componente propulsor e despertador de práticas cidadãos nos sujeitos, oportunizando que os mesmos sintam-se participativos, afetados, empoderados, motivados, enfim, comunicativos dentro de suas comunidades.

Adicional e paralelamente a isso, o trabalho teórico de Cortina (2005) traz elementos para pensar a cidadania como desenvolvimento de *civilidade*, a partir de sua construção como ato educativo, no qual os sujeitos compreendem a necessidade de pensar e construir o mundo e suas realidades em conjunto. Neste sentido, os argumentos da autora contribuem para nossa compreensão de que a construção de cidadania em todas as esferas do cotidiano depende, também, da concepção e reflexão sobre o aprendizado e exercício de *valores cívicos* essenciais à prática cidadã.

Da argumentação teórica de Cortina (2005) em torno dos valores cívicos relacionados à cidadania, destacamos o respeito ativo, a solidariedade e a liberdade como participação, contextualizados e descritos pela autora como:

A primeira ideia de *liberdade* que se gesta na política e na filosofia ocidental é a que refere-se com essa expressão a liberdade política de que desfrutavam os cidadãos. “Liberdade” significava, portanto, substancialmente ‘*participação nos assuntos públicos*’, direito a tomar parte nas decisões comuns, depois de ter deliberado conjuntamente sobre as possíveis opções. Não parece que uma ideia semelhante esteja em alta em nosso momento. [...] Mas, como a participação no público continua a ser um valor da cidadania, convém educar nela, alertando ao mesmo tempo os participantes de que devem exigir que seja significativa em cada caso concreto.

Liberdade como autonomia: [...] é importante entender bem a ideia de autonomia. [...] Nós, seres humanos, como tais, percebermos que existem ações que nos humanizam (ser coerentes, fiéis a nós mesmos, verdadeiros, solidários) e outras que nos desumanizam (matar, mentir, caluniar, ser hipócritas ou servis), e também nos darmos conta de que vale a pena fazer ou evitar essas ações precisamente porque nos humanizam ou porque nos desumanizam, e não porque outros nos ordenem que as realizemos ou nos proibam de fazê-lo. [...] Cultivar a liberdade como autonomia não é fácil, exige cultivo e aprendizagem, mas vale a pena empenhar-se em ambos, porque esse é um dos nossos melhores valores [...] (CORTINA, 2005, p. 182 -186, *grifos nossos*).

As argumentações da autora em torno dos valores cívicos com os quais nossa pesquisa se identifica prosseguem, no sentido de descortinar o entendimento sobre os valores de igualdade, do respeito ativo, da solidariedade e do diálogo.

[...] Todas as pessoas *são iguais em dignidade*, fato pelo qual merecem consideração e respeito iguais. A igual dignidade das pessoas [...] apresenta exigências de grande envergadura, tanto para as sociedades como para os educadores. [...] Apreciar o valor da igualdade, independente da condição social, da idade, do sexo ou da etnia, é algo que começa na infância.

O *respeito ativo* consiste não só em suportar estoicamente que outros pensem de forma diferente, tenham ideais de vida feliz diferentes dos meus, mas no interesse positivo em compreender seus projetos, em ajudá-los a leva-los adiante, desde que representem um ponto de vista moral respeitável.

O valor da solidariedade se plasma em pelo menos dois tipos de realidades pessoais e sociais: 1) Na *relação entre pessoas que participam com o mesmo interesse em determinada coisa*, já que do esforço de todas

elas depende o êxito da causa comum. [...] 2) Na atitude de *uma pessoa que se interessa por outras* e se esforça pelos empreendimentos ou assuntos dessas outras. [...] (CORTINA, 2005, p. 186 -191).

Por fim, o trabalho teórico de Cortina (2005) explicita uma compreensão sobre o valor do *diálogo*, parte central de nosso trabalho de pesquisa ação/intervenção, e no qual nos inspiramos e fundamentamos para o planejamento de nossas ações educacionais. Segunda a autora,

No interior de cada pessoa está a verdade e é preciso trazê-la a luz por meio do diálogo, por meio de um diálogo entendido – isso sim – como *busca cooperativa* do verdadeiro e do justo. O diálogo é, então, um caminho que compromete totalmente a pessoa de todos os que o empreendem porque, enquanto se introduzem nele, deixam de ser meros espectadores, para se converter em protagonistas de uma tarefa compartilhada, que se bifurca em dois ramos: a busca compartilhada do verdadeiro e do justo, e a resolução justa de conflitos que vão surgindo ao longo da vida (CORTINA, 2005, p. 195, grifos da autora).

Pensar a cidadania e sua inter-relação com a educação em valores cívicos, assim como argumentado por Cortina (2005), é parte fundamental de nosso pensamento; compartilhamos com a autora ainda a ideia de que estes valores cívicos, ensinados, compartilhados e problematizados nos espaços educativos, são essenciais para os exercícios educacionais que detenham como norte a promoção e o desenvolvimento da cidadania.

Os elementos colhidos e trabalhados por nossos movimentos de investigação nos demandam pensar que as práticas educacionais inscritas em contextos de pesquisa necessitam abranger estratégias e modos de comunicação no ambiente digital que estejam matriciadas nos processos e dinâmicas sociais avistados concretamente, articulando aspectos socioculturais dos sujeitos partícipes e de seus contextos, que não estão relacionados apenas com as consequências sociais da penetração das técnicas de comunicação no horizonte educacional. Neste sentido, as argumentações de Cortina (2005) ganham força em nossa problematização, quando sinaliza que

[...] sem dúvida os avanços técnicos são valiosos, mas podem ser dirigidos em diferentes sentidos, podem ser encaminhados para a liberdade ou opressão, para a igualdade ou desigualdade, e é a direção que lhes damos que os converte em valiosos ou rechaçáveis. Por esse motivo podemos afirmar que [...] nosso patrimônio em valores, é nossa maior riqueza (CORTINA, 2005, p. 181).

O pensamento da educação em valores desenvolvido por Cortina (2005) se aproxima das proposições de outros autores teóricos com os quais dialogamos nessa pesquisa, como Moglen (2012), Maldonado (2014), Mattelart (2009) e Boaventura de Sousa Santos (2008) ao questionar o sentido positivista e uniformizador equivocadamente relacionado às entradas sucessivas e desmedidas das tecnologias de comunicação nos contextos sociais diversos. Em relação aos contextos socioeducativos, nossa pesquisa pode experienciar, em seus desenvolvimentos de intervenção e também de investigação metodológica diversa, elementos que sinalizam uma presença gradativamente mais ampla destas tecnologias nas práticas sociais, coletivas, criativas (e não criativas), educativas, de compartilhamentos simbólicos variados dos sujeitos que fizeram parte da investigação. Entretanto, nossas observações e análises, como relatadas detalhadamente no capítulo dedicado a este exercício, destacam que a natureza sedutora e por vezes excludentes da tecnologia, não problematizada e não tensionada aos propósitos de uma comunicação cidadã, faz parte do convívio cotidiano das culturas populares juvenis contemporâneas.

Nossa proposta de abordagem educomunicacional se alimenta, portanto, na concepção de que para o desenvolvimento de práticas e processos de comunicação problematizados dentro da perspectiva cidadã são necessárias suas fundamentações em elementos que compõem o cerne das dinâmicas sociais concretas. Neste sentido, o comprometimento com as dimensões política, social e comunitária, relacionadas às histórias de lutas e avanços socioculturais e socioeconômicos de cada contexto, é formador de horizontes epistemológicos de referência à nossa pesquisa. Desta maneira, concebemos que as práticas e os processos educomunicativos realizados e analisados necessitam ser pensados nos sentidos gerados nos sujeitos a partir das dinâmicas sociais potencializadas, e não somente nas transformações técnicas possibilitadas.

Para nossa pesquisa, é produtiva a concepção que construídos em diálogo com os autores teóricos abordados neste capítulo que compreende a cidadania comunicativa como conquista dos sujeitos a partir de seus processos de apropriação dos meios de comunicação, realizadas de maneira a convergir com as problemáticas e características de seus contextos socioculturais, socioeconômicos e educativos. A conquista de possibilidades de expansão das necessidades comunicativas em exercícios políticos, cidadãos e comunitários, perpassados pelas lógicas de democratização da comunicação são formadores das manifestações da cidadania comunicativa. Compreendemos, também, que perpassa o âmbito da cidadania comunicativa a busca pelo desenvolvimento de ações que

potencializem o bem comum e que transcendam os ambientes escolares formais, podendo ser carregados e repensados nos mais vastos horizontes cotidianos dos sujeitos.

Complementarmente a esta concepção, alimentamos também a ideia de que práticas e os processos educomunicativos problematizados pela perspectiva da cidadania comunicativa possuem capacidades de promover reflexões sobre características e necessidades dos contextos em que estão inseridas, se concretizando-se em alternativas de reflexão para comunidades e sujeitos comunicantes que a compõem, reestabelecendo suas relações, laços comuns e fortalecendo suas identidades.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo é destinado à explanação das estratégias e processualidades metodológicas concebidas, refletidas e adotadas para o desenvolvimento desta investigação. O capítulo inicia com explicitação das concepções metodológicas que perpassam todo o desenvolvimento da pesquisa e nas quais nos fundamentamos para a construção do conhecimento científico. Num segundo momento, traz elementos para o entendimento da construção da pesquisa e das estratégias a partir das quais ela se consolidou: a pesquisa da pesquisa, a pesquisa exploratória, suas pistas norteadoras e resultados e, por final, a pesquisa sistemática. Este movimento inclui as estratégias metodológicas adotadas, seus resultados e discussões.

4.1 Concepções metodológicas: de onde partimos para a construção do conhecimento

Consideramos de fundamental importância exprimir, fundamentar e argumentar sobre as concepções metodológicas que nos guiam na construção do conhecimento científico. Nosso exercício nesse movimento almeja mostrar de onde partimos, quais concepções nos guiam, consolidam e justificam nossas escolhas durante as processualidades metodológicas que perpassam a pesquisa desenvolvida, como essas escolhas afetam a investigação e seus resultados e quais elementos consideramos, desconsideramos e problematizamos nessa construção artesanal do conhecimento. Com esse exercício, procuramos detalhar desde onde partimos, que horizonte teórico-metodológico nos alimenta e como ele se corporifica nos caminhos trilhados na investigação.

Nossa concepção basilar se nutre, entre outros fundamentos, do entendimento de que todo conhecimento, por mais sofisticado que seja, é inacabado. Nesse sentido, as reflexões e destabilizações provocadas por Freire (1999) nos ajudam a formular uma compreensão de que o conhecimento é um processo que se desenvolve continuamente, incorporando novos elementos a cada problemática analisada pelos pesquisadores, a cada novo contexto e emergência sociocultural, política, ambiental, geográfica, tecnológica, etc. Este conhecimento se nutre do espírito questionador, inquieto, criativo, que procura a desconstrução dos fenômenos para a compreensão das suas razões, mas que não nega a existência de si e do outro como agentes do processo investigativo questionando,

sobretudo, a si mesmo, na compreensão de que o ser humano é também, por natureza e construção, incompleto.

Partindo da concepção do conhecimento como uma construção inconclusa, procuramos arquitetar nossa teia de reflexões teórico-metodológicas a partir de aproximações cuidadosas com as argumentações e produções dos autores, escolas científicas, de dados oriundos de bancos de dados, instituições, órgãos oficiais, e demais fontes para construções teóricas e de dados empíricos. Isso por que, ao conceber as mais diversas informações, dados e argumentações construídas sobre o mundo e seus mais vastos fenômenos como inacabadas, estamos compreendendo-as como produtos humanos que se transformam permanentemente a partir da própria ação e interpretação do homem sobre o mundo.

Nesse sentido, o pensamento de Freire (1999) em aproximação com Deslandes (2009) e Bourdieu (1999), contribui para que formulemos parte dos pressupostos metodológicos que nos acompanham durante o processo científico. Problematizando as reflexões dos autores, compreendemos a ciência e suas tentativas de explicar a realidade como exercícios aproximados, que recortam e redimensionam a realidade em construções explicativas experimentais, não sendo capazes de explicitar a totalidade de suas complexidades. Desse modo, realizamos um esforço contínuo de tensionamento e reflexão crítica sobre todos os arranjos teórico-metodológicos que construímos e nos apropriamos na fabricação do conhecimento que realizamos. É nesse sentido que compreendemos a metodologia como uma construção que vai sendo arquitetada na medida em que as especificidades dos fenômenos/objetos vão emergindo, em um desenvolvimento contínuo, de maneira que o pesquisador vá se aproximando do que está pesquisando e se permitindo afetar, mantendo abertas possibilidades, olhares e sensibilidades.

Concebemos as reflexões epistemológicas de Bachelard (1996) como indispensáveis para a construção teórico-metodológica da pesquisa científica. De suas proposições emerge a necessidade de reconhecimento da metodologia de forma consciente dentro da pesquisa, dentro da qual cada decisão tomada no seu decorrer deve ser refletida pormenorizadamente como uma prática fundamentada. Compartilhamos com o autor a ideia de que a metodologia em pesquisa precisa se articular em profundidade com a *dimensão epistemológica*, para que se constitua como fabricação refletida dos objetos, dos processos e dos resultados do conhecimento.

Considerando o exercício metodológico como ação epistemicamente sustentada que perpassa todas as fases de construção da pesquisa, desde sua concepção e arranjo mais basilar como um projeto de pesquisa, passando por todas suas fases até a análise e discussão dos resultados, compreendemos que se torna fundamental no trabalho do pesquisador voltar a atenção à reflexão polemizadora, problematizadora, à inquietude que busca a desconstrução, o encontro da explicação dos fenômenos, considerando suas limitações enquanto ser pensante e agente do campo científico.

Ao nos movimentarmos nesse sentido questionador, nos aproximamos de pensadores que concebem a prática investigativa não como receituários aprisionados em regras, leis e processos rígidos, fixos, mas sim como um *trabalho artesanal* (MILLS, 1975), que é conquistado, construído, tecido minuciosamente através de arranjos intelectuais, de vivências e experimentações empíricas, de confrontações dialéticas, invenção, criatividade e instauração da razão polêmica.

Nesse sentido, o cientista é reconhecido como produtor de conhecimentos, *como sujeito da prática científica* (BONIN, 2013), que detém habilidades, conhecimentos, competências e também limitações. No exercício da construção da pesquisa compreendemos, portanto, que o sujeito pesquisador deve estar consciente dessas dimensões e manter esforço para que possa exercer domínio do processo de fabricação da pesquisa, na medida em que a construção do conhecimento é ato, como nos relembra Japiassu (1991, p. 60): “não é contemplando, mas construindo, criando, produzindo, retificando que o espírito chega à verdade”.

As decisões tomadas pelo pesquisador durante a pesquisa, ou seja, as escolhas dos caminhos trilhados são, portanto, cruciais e determinantes para o conhecimento que dela emerge. Concebendo que as escolhas metodológicas vão sustentar todo o *fazer* pesquisa, conforme argumenta Bonin (2006, p. 37), é necessário que se pense a metodologia “como um processo de construção da pesquisa, no qual o pesquisador se defrontará com a exigência de tomar decisões e realizar opções em consciência”. Ao se compreender que o pesquisador deve empenhar-se para trabalhar de modo consciente, possui habilidades de reflexão e deve realizar tomadas de decisão, é indispensável realizar o “estudo de textos de caráter metodológico que permitem aprender, refletir e subsidiar o processo de construção da pesquisa”.

Nesse mesmo sentido, Bachelard (1996) reitera o fato de que um problema de pesquisa só será científico se nascer do estabelecimento de raciocínios alimentados por

saberes teóricos refletidos pelo pesquisador, saberes esses que contém as leis ocultas por trás da realidade, para além das lógicas fenomênicas que emergem da experiência imediata do pesquisador ao deparar-se com o objeto investigado. Bonin (2006), ao trabalhar o nível reflexivo exigido dentro das tomadas de decisões necessárias durante o fazer pesquisa, argumenta sobre a necessidade de reflexão teórica-metodológica acerca da própria construção metodológica. Distanciamento e reflexão sobre a realidade imediata colhida do empírico devem ser, também, elementos constituintes das decisões metodológicas em relação aos objetos empiricamente construídos. Nas palavras da autora,

A construção metodológica se sustenta em uma atitude de vigilância, de reflexão das potencialidades e dos limites dos métodos e das técnicas utilizados, de elaboração de critérios que respondam à necessidade de formular construções adequadas ao problema objeto investigado, transcendendo o nível automatizado e pouco reflexivo de uso de métodos e técnicas (BONIN, 2006, p.28).

Essa atitude de *vigilância* deve acompanhar o pesquisador em todos os momentos da pesquisa. Ou seja, esse exercício reflexivo e constante sobre o *fazer e como fazer*, deve ser intrínseco e presença permanente na caminhada do pesquisador/investigador, configurando-se como uma forma de corrigir constantemente os erros e desvios que se apresentam no desenvolvimento da pesquisa, uma instância contínua e permanente de retificação.

O distanciamento com a aparência fenomênica que emerge do contato imediato com os objetos empíricos, com o que Bachelard (1996) chama por *senso comum*, ou ainda o que Bourdieu (1999) nomeia por *sociologia espontânea*, necessita ser ultrapassado na construção do conhecimento científico. A ruptura epistemológica se constrói, portanto, a partir do rompimento com a “maneira corrente de pensar”, do pensamento e reflexão crítica do pesquisador acerca dos indícios revelados pelas experiências empíricas, que devem ser iluminados por pressupostos teóricos, estes também constituídos em processos de reflexão, alargamento e reformulação. Ao argumentar sobre a ruptura epistemológica, interessa também ressaltar que em Bourdieu (1999) considera-se que nenhuma ciência parte do zero, mesmo que esse conhecimento esteja permeado por diversos obstáculos configurados por conhecimentos compreendidos como “verdades”, pela subjetividade, pelas paixões, pelos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, por experiências profissionais, por aproximações de gosto, etc.

Nossa teia de pressupostos metodológicos concebe, ainda, que o fazer ciência necessita de *humildade acadêmica*. Humildade entendida como o desapego às vaidades intelectuais e às tentativas da construção de um conhecimento que dê conta da explicação de todos fenômenos. Humildade no sentido de compreender que um dos grandes desafios da construção da pesquisa, no campo das ciências sociais e da comunicação, é o de que todo conhecimento gerado é e será sempre aproximado, construído e situado historicamente.

Avistamos, a partir disso, a necessidade de rompimento com as ideias clássicas e formais de cientificidade que foram herdadas durante muitos anos das ciências da natureza e ciências exatas. Há nessa historicidade o desafio de pensar a cientificidade para além da sua concepção reguladora, estreita, normatizadora de procedimentos, aproximações, como uma espécie de bula acadêmica/científica. Como nos adverte Minayo (2009, p. 11), o pesquisador como sujeito da prática científica necessita considerar a cientificidade como “uma ideia reguladora de alta abstração”, que o guiará durante o percurso investigativo a elaborar suas teorias, métodos, princípios e concepções, mas também a reinventar, retificar seu percurso, abandonar determinados vieses, ou direcionar seus esforços para outras direções que melhor respondam a problemática construída e pesquisada.

No caso específico desta pesquisa, avistamos a necessidade de reiterar a ideia de que o objeto das ciências sociais – e da comunicação - é *essencialmente qualitativo*. A realidade sociocultural dentro da qual adentramos com um projeto de intervenção e análise é parte fundamental das dinâmicas da vida coletiva e individual dos sujeitos que fazem parte de nossa investigação. Há nesse caldo multifacetado uma riqueza de fenômenos, significados e relações que transbordam a nossa percepção. Quando nos deparamos com tamanha complexidade, distribuída em múltiplos vieses, faces, cenários e contextos, compreendemos a imprescindibilidade da adoção de arranjos multimetodológicos, que, ainda que tentativos, podem se aproximar dos fenômenos investigados, gerando resultados incompletos, imperfeitos, situados contextualmente e temporalmente, mas que trazem sua marca de contribuição para a construção do conhecimento.

No cerne da compreensão da necessidade de humildade acadêmica que defendemos, está o entendimento de que a realidade é mais rica, mais dinâmica e mais complexa do que qualquer rede teórica, filosófica, de arranjos multimetodológicos, transdisciplinares que possamos construir para entendê-la, de pensamentos e discursos que temos a capacidade de elaborar sobre ela. No entanto, a própria compreensão da natureza

complexa da realidade e dos desafios que ela coloca à pesquisa no campo das ciências sociais favorece a construção do conhecimento realizado de maneira problematizadora, questionadora. Procuramos, revestidos por essas inquietações e tensionados por esses desafios, construir ciência de modo comprometido, ciente de suas limitações e que, por isso, se desafia a cada trilha, olhar, decisão, leitura, esboço de compreensão, compartilhamento de ideias e discussão de resultados.

Está situada também nessa concepção de humildade acadêmica nossa decisão e opção pela construção desta pesquisa em sua forma escrita a partir da utilização da voz na primeira pessoa do plural. Existe nessa compreensão o entendimento de que algumas ideias construídas, retomadas e argumentadas nesta pesquisa são também compartilhadas pelos leitores, entidades e pela comunidade acadêmica, científica e social que de algum modo acessa nossa pesquisa. Essa concepção faz parte também da argumentação de Eco (2010), que defende esse modo de escrita, e com o qual nos identificamos. Para além do que pensa o autor entendemos, desafiados pelas argumentações em torno da construção do conhecimento científico desenvolvidas até aqui, que o conhecimento não é realizado sozinho, por um único pensador, senão por uma pluralidade de vozes, pensamentos, argumentações, desestabilizações, que se encontram em determinadas pesquisas de maneira a convergir e gerar subsídios para a compreensão da realidade sociocomunicacional, cultural, política, científica, tecnológica, enfim, pluridimensional, dentro da qual nos encontramos.

Visualizamos e adotamos, também, em nossos pressupostos de teor metodológico uma preocupação que necessita ser problematizada nos exercícios de pesquisa que tenham como mote as culturas, as identidades, a mídia e a cidadania. Nesse sentido, as investigações que de alguma maneira perpassam pelo âmbito dos sujeitos precisam estar tensionadas pelos macro-contextos que são formadores das suas identidades, considerando que os sujeitos, suas culturas e competências (midiáticas, digitais, etc.) são formados dentro de uma vasta conjuntura (BONIN, 2014). Nessa linha de raciocínio, partilhamos das ideias de Bonin (2014, p. 47) quando argumenta da necessidade de traçar propostas *multimetodológicas* de pesquisa, reconhecendo “a necessidade de que os métodos considerem as particularidades dos contextos, das culturas, das linguagens e das modalidades comunicativas dos sujeitos cuja recepção/produção midiática queremos entender”. Maldonado (2014) se alinha a preocupação da autora ao argumentar sobre a necessidade de combinação de métodos em pesquisas de receptividade comunicativa, a

partir da apropriação e inventividade metodológica para a investigação junto aos sujeitos/cidadãos comunicantes.

Consideramos incitante a perspectiva de Lacerda (2013) que compreende o pesquisador como sujeito protagonista da pesquisa e de seus resultados, a partir de uma construção coletiva, na qual não existe um momento onde o pesquisador atua somente como observador e analista de dados. Esses dados são, portanto, fruto de um processo de atuação, no sentido de que toda pesquisa é um processo de intervenção. Compreendemos que isso se configura como uma das contradições desafiadoras no caminho do pesquisador, que necessita estar atento à dialética presente na fabricação da pesquisa científica que inclui: a realidade de ser também sujeito comunicante/cidadão, provido de competências, ideologias, saberes, posicionamentos e limitações; a necessidade de assumir seu lugar como pesquisador que necessita de afastamento crítico, objetivo na condição de produtor do conhecimento científico, ou seja, distanciando-se do senso comum e da estereotipia.

Esse obrar teórico-metodológico, que obriga o pesquisador a tecer rupturas, precisa consumir grande parte do pensamento e concepção da pesquisa, entendendo que é a partir dele que as condições para compreensão dos fenômenos observados são potencialmente construídas.

Desestabilizados pela construção argumentativa de Santos (2008) em diálogo com Bonin (2014) e Maldonado (2014), nos questionamos sobre o fazer ciência na contemporaneidade e a serviço de quem ela se realiza, no sentido de refletir sobre o seu papel na sociedade e como se constroem os vínculos entre academia e sociedade. Realizamos essa reflexão ao nos colocarmos na posição crítica de pesquisadores do campo da comunicação. Se a comunicação tem uma função social fundamental para a construção da cidadania e para o fortalecimento das culturas e identidades, como podemos buscar, a partir das realidades sociais que formam nossos contextos, pistas sobre suas necessidades, para o estabelecimento de participações profícuas para a produção do pensamento científico voltado à problematização da cidadania? Num esforço epistemológico que precisa perpassar a totalidade da pesquisa, compreendemos a necessidade de manter em aberto questões norteadoras, como: que ciência estamos fazendo?; como fazê-la?; a serviço do quê/quem a realizamos?

Com base nesses questionamentos, compreendemos e reiteramos a necessidade de um esforço epistemológico que deve estar no horizonte do fazer pesquisa como exercício cotidiano e constante de questionamento e reflexão.

Considerando os pressupostos elencados e argumentados, procuramos desenhar as linhas metodológicas da pesquisa realizada, aproximando-nos das discussões contidas nos autores já referenciados e agregando pensamentos específicos para cada delineamento traçado de forma fundamentada. As processualidades específicas, suas construções e realizações são explicitadas e refletidas na sequência.

4.2 A pesquisa da pesquisa

Retomando a reflexão de argumentos presentes tanto nas formulações de Bachelard (1996) quanto de Bourdieu (1999) sobre a necessidade da ruptura epistemológica para a construção do conhecimento científico, que deve criticar a “maneira corrente de pensar” como resultado do fazer pesquisa, se vislumbra a necessidade de trabalhar, também, com conhecimentos já desenvolvidos no campo, a partir do seu tensionamento e polemização crítica, extraindo dos mesmos aspectos que podem ser utilizados em outras abordagens investigativas ou, ainda, que podem ser complementados, alargados, reconfigurados para darem conta, ainda que parcialmente, dos fenômenos investigados. Essa é uma das justificativas para a realização da fase metodológica nomeada por *pesquisa da pesquisa*, que se constitui em uma seleção qualitativa das pesquisas que apresentem elementos interessantes, produtivos, e que podem trazer aportes de várias ordens para a pesquisa realizada. É preciso que se considere, sobretudo, que nenhum conhecimento parte do zero, sendo necessário compreender de que conhecimentos a problemática está partindo e como se pode dar continuidade ao desenvolvimento do conhecimento já adquirido e agregado ao campo científico.

A partir dessas premissas, tendo em vista também a possível contribuição científica dessa investigação, foi empreendido um *levantamento de pesquisas* já realizadas referentes à problemática investigada, que possuíssem elementos teóricos e metodológicos produtivos à proposta dessa investigação. O levantamento foi realizado em bancos de dados e bibliotecas com acervos virtuais de teses e dissertações e que possuem linhas de pesquisa e/ou cursos de Pós-Graduação com elementos que interessavam a essa pesquisa.²⁴ Essas

²⁴ Foram pesquisados os seguintes cenários: Banco de dados da Capes; Unisinos; Universidade de São Paulo – USP; CEA – Centro de Estudos Avançados de Córdoba; Banco de dados Clacso – Redes de bibliotecas virtuais de ciências sociais da América Latina e do Caribe; Banco de dados Coerência – plataforma digital de acesso livre da produção Científica de Córdoba; Banco de dados do Iteso – México, repertórios da Compós e da Intercom, bem como revistas da área da Comunicação e da Educação, sendo a principal fonte de pesquisas a revista “Comunicação & Educação”.

buscam foram feitas através de palavras-chaves vinculadas aos conceitos teóricos trabalhados nessa pesquisa, a elementos formadores das estratégias metodológicas adotadas e, também, a autores considerados fundantes dentro da rede teórico-metodológica trabalhada, os quais poderiam ser tema de algum levantamento teórico mais aprofundado e contextualizado de outra pesquisa²⁵.

Dessa imersão no contato com produções e pesquisas já realizadas, muitos resultados surgiram. Sobre as pesquisas que trabalham com o conceito de cidadania comunicativa em ambientes de vulnerabilidade social às quais tivemos acesso, pode-se perceber que poucas são elaboradas a partir da aproximação e do envolvimento do pesquisador com o fenômeno empírico investigado; elas acabam se dando através das metodologias mais clássicas empregadas em pesquisa em comunicação. Do mesmo modo, investigações que trabalhavam com a perspectiva da pesquisa-ação ou participante utilizavam como tema central discussões sobre o meio ambiente, a saúde coletiva ou, ainda, o ambiente de trabalho e processos de gestão (o caso de áreas de estudo como a enfermagem e a engenharia, por exemplo). Desse modo, vislumbramos a possibilidade de contribuição por parte dessa pesquisa para a construção do conhecimento científico no campo da comunicação, entre outros aspectos, ao utilizar essa estratégia metodológica (a pesquisa intervenção) alinhada à pesquisa voltada ao desenvolvimento da cidadania comunicativa em uma combinação teórico-metodológica pouco apontada pelas buscas realizadas.

No que se refere a aspectos metodológicos, os trabalhos encontrados contribuíram para a visualização de como pesquisas-ação/intervenção estão sendo pensadas e realizadas no âmbito brasileiro²⁶. A visualização de como foram concebidas e realizadas as etapas de diagnóstico, ação, avaliação e reflexão nos trabalhos estudados contribuiu para se desenhar algumas linhas de entrada da investigação exploratória, como a aproximação cautelosa junto aos jovens num primeiro contato, a abertura ao diálogo constante, tanto com os

²⁵ A lista completa das palavras-chave utilizadas é a seguinte: Educomunicação; Cidadania comunicativa; Cidadania; Pesquisa participante; Pesquisa-ação; Educação alternativa; Educação popular. Foram incluídas ainda derivações dessas palavras-chave no idioma espanhol para busca nos bancos de dados que se encontravam nesse idioma. Foi realizada também uma busca por palavras-chave com os nomes dos autores os quais se pensava serem fundantes dessas temáticas: Baccega; Citelli; Morigi; Romancini; Horta; Paulo Freire; Brandão e Soares.

²⁶ Nesse sentido, destacamos os artigos “Educomunicação Socioambiental: Reflexões Metodológicas Acerca de uma Experiência em Desenvolvimento” de Laura Alves Martirani (USP), apresentado no GP Comunicação e Educação do IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação – Intercom (2009) e “A Pesquisa-ação e os Valores da Cultura de Paz: Abordagens sobre o Projeto Meios de Comunicação e a Cultura de Paz: as formas de expressão dos jovens da Vila Embratel” apresentado no XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Maceió – AL (2011).

jovens participantes quanto com professores, funcionários e gestores da instituição na qual realizamos a investigação.

Esses elementos visualizados nas pesquisas-ação/de intervenção estudadas dentro da fase metodológica da pesquisa da pesquisa ofereceram outras contribuições relevantes para nossa investigação. Ao entrar em contato com pesquisas que passaram por níveis de planejamento e de dificuldades semelhantes aos enfrentados por nós, foram avistadas saídas e a construção de caminhos alternativos que não estão mapeados como procedimentos teórico-metodológicos em bibliografias da área.

Visualizando o trabalho realizado na etapa de pesquisa da pesquisa, pensamos que os resultados que emergem dela a qualificam como uma experimentação criativa que se faz necessária nas ciências sociais e na comunicação, a partir do recolhimento de relatos e experiências que trazem um outro olhar sobre uma problematização com alguns eixos em comum. Coletar relatos oriundos de experimentações criativas permite ao pesquisador pensar saídas e desenhos teórico-metodológicos de modo que os procedimentos metodológicos realizados em todas as fases investigativas não se tornem simplificações e aplicações de métodos. Trata-se, portanto, de um exercício e de um desafio epistemológico enraizado na concretude do fazer pesquisa, que se realiza questionando, desconstruindo e reconstruindo desenhos de pesquisa para encontrar caminhos próprios e que possam responder à problemática construída. Os indícios apontados pelas trilhas já percorridas nas pesquisas levantadas nesta fase auxiliam a refletir desde a concepção metodológica até a costura e os tensionamentos teóricos, as reflexões e análises realizadas na cotidianidade investigativa.

4.3 A pesquisa metodológica

Assumindo a linha teórica-reflexiva que pensa a metodologia, para além da mera escolha dos *métodos* e *técnicas* a serem empregados no decorrer da pesquisa (BACHELARD, 1996; BOURDIEU, 1999), como um exercício reflexivo constante do obrar investigativo que perpassa todas as fases da investigação, compreendemos que a mesma se fundamenta num olhar atento do pesquisador sobre a realidade, sobre o fenômeno ao qual busca investigar de modo a responder as perguntas levantadas pelo problema de pesquisa (BONIN, 2006). Nessa linha de pensamento, a eleição de determinados arranjos metodológicos deve caminhar em consonância com as

características do fenômeno que se está investigando, de maneira que propicie uma investigação de forma que melhor se construam os objetos empíricos investigados; deve convergir com as bases e linhas teóricas pensadas para elucidar a exploração empírica realizada na pesquisa; por fim, necessita também de identificação e aproximação do pesquisador com a proposta do esquema metodológico, suas implicações, formas de coleta de dados, análise e demais aspectos de trabalho. Bonin (2008) propõe ainda que a pesquisa metodológica implica na “Instituição de processos de reflexão, desconstrução e apropriação de propostas metodológicas para extrair elementos que possibilitem arquitetar arranjos que respondam aos requerimentos das problemáticas com as quais estamos trabalhando” (BONIN, 2008, p. 137).

O problema objeto construído em nossa investigação demandou a realização de uma *pesquisa participante*. Por essa razão, um dos âmbitos fundamentais de construção da investigação metodológica foi o referente à concepção de pesquisa participante. Em diálogo com as propostas de Carr e Kemmis (1988) e Thiollent (1984), que nomeiam esse método como *pesquisa-ação*, as abordagens e reflexões realizadas se situam a partir de uma crítica ao positivismo nas ciências sociais, aos limites de uma noção meramente cientificista de pesquisa, de racionalidade e objetividade, bem como de verdade. Emergem das obras dos referidos autores, também, a vinculação da pesquisa à noção de transformação e mudança dos atores e das realidades nas quais se inserem. Todavia, esses autores reiteram que a pesquisa-ação se constitui, para além de uma abordagem metodológica, como um posicionamento frente a questões epistemológicas cruciais, como as relações entre teoria e prática, sujeitos e objetos, e a transformação social.

Nesse horizonte, Brandão (2001) argumenta que a pesquisa participante pode se tornar um instrumento de reforço do poder popular, munido “com a participação do intelectual (o cientista, o professor, o estudante, etc.) comprometido de algum modo com a causa popular” (p. 10). A proposta de uma pesquisa participante converge com as implicações e motivações para a realização dessa investigação, principalmente no que tange ao comprometimento como pesquisadora com a realidade investigada. Nesse sentido,

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história *se quer conhecer porque se quer agir* (BRANDÃO, 2001, p. 12, grifo meu).

Kemmis e McTaggart (1988) pensam a pesquisa-ação como uma metodologia permite e implica agir, observar e refletir de forma mais crítica, cautelosa e rigorosa, emergindo daí um conhecimento que possa gerar mudanças no âmbito social em que está sendo desenvolvida a pesquisa:

A investigação-ação é uma forma de indagação coletiva empreendida por participantes em situações sociais com objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar (KEMMIS e McTAGGART, 1988, p. 9).

Pensando no contexto de realização desta pesquisa, entendemos que mais do que um arranjo metodológico que permita extrair do objeto empírico de referência elementos que melhor respondam às questões problema, a eleição dessa estratégia metodológica procura refletir o tônus e a inclinação da pesquisa realizada.

Enriquecendo os pressupostos de Carr e Kemmis (1988), Thiollent (1984), Kemmis e McTaggart (1988) e Brandão (2001), a perspectiva de *pesquisa intervenção* pleiteada por Lacerda (2013) apresenta elementos que podem ser pensados e trabalhados de modo afinado aos objetivos e ao contexto desta investigação. Compartilhando com as ideias do autor, entendemos que os horizontes de pesquisa sempre estarão em relação direta e dinâmica com a própria ação do pesquisador enquanto sujeito da prática investigativa. Nesse sentido, o pesquisador é entendido como protagonista da pesquisa e também de seus resultados, compreendendo que sem sua intervenção em determinados contextos, não haveriam os processos de eleição dos fenômenos empíricos a serem investigados, nem as fases sistemáticas e processualidades metodológicas requeridas para a compreensão e resposta da problemática construída.

É nesse sentido que compreendemos nossa pesquisa como uma investigação de intervenção no contexto sociocultural e educacional destacado. Nossa entrada nesse contexto não se resumiu a uma coleta de dados, mas se caracterizou por ser uma *colheita*, a partir da concepção de que adentramos nesse contexto para interferir no mesmo, gerar problemáticas, cenários, fenômenos, sentidos, para que conseguíssemos, durante e após nossos processos de intervenção, redobrar nosso olhar para trabalhar um arranjo teórico-metodológico que pudesse, de maneira ainda que parcial, compreender as lógicas por trás dos fenômenos avistados empiricamente.

Ao destacar o exercício de *colheita* dos dados do universo empírico, temos o objetivo de pensar a pesquisa de intervenção como uma prática metodológica refletida epistemicamente, que assume e pensa suas ações enquanto instância geradora das problemáticas da pesquisa, revisitando essas premissas nos demais movimentos desenvolvidos no desencadear da investigação. Ou seja, pensamos que as processualidades metodológicas da pesquisa de intervenção não podem ser reduzidas ao momento da construção metodológica, pois incluem os movimentos que realizamos teoricamente, bem como, a análise, reflexão e discussão dos resultados obtidos pela pesquisa.

O trabalho reflexivo realizado por Passos e Barros (2000) contribui para nossa compreensão dos limites, tensões e desafios da pesquisa de intervenção no contexto contemporâneo. Retomando aspectos históricos desta abordagem metodológica no âmbito das ciências humanas, com foco no terreno da psicologia, os autores realizam um esforço de desconstruir a noção de objetividade do sujeito pesquisador em relação aos demais sujeitos e ao contexto de investigação que o circunda, no sentido de que o pesquisador está “colhido em seu campo de pesquisa” (p. 71), e deste modo, não pode mais se colocar “fora” do campo de investigação. Para os autores, há um momento na história das ciências humanas que marca um distanciamento com a objetividade e imparcialidade do sujeito investigador, concebendo uma ideia de recusa da neutralidade do mesmo, enquanto procura romper “as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido” (p. 73).

É nessa via que Passos e Barros (2000) questionam o sentido da pesquisa-ação e o seu exercício como pesquisa de *intervenção*. A primeira abordagem compreendia a instância metodológica como momento de apreensão da realidade, a partir da utilização de métodos de coleta de dados mantendo, de certo modo, objeto e pesquisador em lados opostos da construção do conhecimento. Todavia, a concepção de pesquisa como intervenção compreende a prática metodológica como aproximação ao campo de maneira que pesquisador e objeto são universos de sentido que se constituem no mesmo processo.

A construção argumentativa de Passos e Barros (2000) é produtiva para a nossa pesquisa para a compreensão do desenvolvimento dos conceitos de pesquisa-ação e de sua evolução à concepção da pesquisa intervenção. Pensamos que o entendimento da instância metodológica como momento de reflexão epistemológica envolve, também, o questionamento das decisões tomadas pelo pesquisador, incluindo a realização de movimentos críticos sobre concepções metodológicas abordadas e defendidas pelos autores teórico-metodológicos que de alguma maneira participam de nossa investigação.

É nesse sentido que pensamos, desestabilizados por algumas argumentações de Passos e Barros (2000), que mais do que uma pesquisa do tipo *pesquisa-ação* ou *pesquisa participante*, nossa investigação se caracteriza como uma *pesquisa de intervenção*. Construimos essa afirmação ao compreender a pesquisa de intervenção como uma *práxis* metodológica refletida à luz de pressupostos com os quais nos identificamos, como a própria negação da parcialidade e neutralidade do investigador dentro do seu campo de pesquisa. Entendemos, como já argumentado, o pesquisador como sujeito da prática investigativa, cujas decisões, análises e caminhos percorridos fazem parte da construção da problemática de pesquisa e da fabricação do conhecimento.

Faz parte desta compreensão, também, o entendimento da pesquisa de intervenção como uma *práxis* que questiona o próprio sentido da ação planejada e executada dentro do campo de investigação elegido, negando o sentido redutor e utilitário da ação. Outro elemento importante que sinalizamos é o de que a pesquisa-ação, assim como argumentado por Kemmis e McTaggart (1988) visa, de alguma maneira, o atingimento de determinados resultados definidos previamente aos movimentos de ação nos contextos de pesquisa. Dessa maneira, determinados elementos emergentes das próprias problemáticas e complexidades dos contextos de pesquisa poderiam ser negados, invisibilizados ou pouco aproveitados pelos movimentos de ação, já que os objetivos e metas da pesquisa detêm relevância predominante dentro da abordagem teórico-metodológica desenvolvida. Ao realizar essa crítica não estamos negando a importância e relevância das pesquisas-ação desenvolvidas ao longo de muitos anos dentro dos campos das ciências humanas e sociais. Entretanto, apontamos para um aspecto de diferenciação entre as duas abordagens.

Ambas abordagens trabalham seus níveis reflexivos a partir das noções de mudança implicadas dentro dos ambientes de pesquisa. Enquanto a pesquisa-ação delimita objetivos de mudança previamente definidos, a pesquisa de intervenção se interessa principalmente pelos movimentos e transformações ocorridas e percebidas após as intervenções realizadas. Há aí uma preocupação voltada para as “metamorfoses” (PASSOS E BARROS, 2000), que não implicam, necessariamente no atingimento de resultados restritos.

Para nossa pesquisa esta perspectiva é muito importante, a partir do momento em que não colocamos metas e objetivos específicos a serem atingidos pela realização dos movimentos de ação/intervenção desenvolvidos. Quando elegemos a problemática da construção da cidadania comunicativa a partir das apropriações digitais dos jovens investigados como elemento que nos interessa dentro do contexto pesquisado não

compreendemos a intervenção realizada como uma espécie de guia ou curso para os sujeitos participantes da mesma. Dessa forma, não queríamos formar sujeitos cidadãos comunicantes a partir de intervenções pré-definidas e planejadas. Queríamos, pelo contrário, fazer emergir nos sujeitos movimentos que auxiliassem a realização de questionamentos, de reflexões sobre suas ações na mídia e no mundo, que permitissem visualizar as “metamorfoses” e os movimentos surgidos a partir das intervenções, sem a delimitação de um alvo específico a ser atingido, mas sim a partir da instauração de um processo de transformação que fornecesse elementos de diferenciação possíveis de serem compreendidos na investigação.

Diante das reflexões realizadas pelos movimentos da pesquisa metodológica, avistamos elementos interessantes nas abordagens referentes à pesquisa participante, à pesquisa-ação e também à pesquisa de intervenção. Nos aproximamos com mais ênfase dos pressupostos teórico-metodológicos trabalhados pela perspectiva da pesquisa intervenção, como já argumentamos. Entretanto, há subsídios que se mostram ricos à nossa pesquisa nas outras abordagens e que aproveitamos dentro da nossa construção metodológica. Entendemos que as construções das redes arquitetadas da pesquisa devem contar com a inventividade apropriativa do pesquisador, de maneira que ele se nutra de diferenciadas vertentes para poder, fundamentada e refletidamente, tecer e criar suas próprias abordagens, de acordo com as necessidades e especificidades do contexto de pesquisa em que se inscreve. Durante o relato reflexivo dos movimentos de pesquisa que realizamos, explicitaremos em quais perspectivas metodológicas estamos nos embasando, e em quais elementos nos fundamentamos para a realização das escolhas feitas em cada fase da pesquisa.

Retomando a argumentação de Bachelard (1996) e de Bonin (2006), ao sustentar a tese de que todas as decisões metodológicas tomadas no decorrer da pesquisa precisam ser assumidas como práticas fundamentadas, reflexivas e conscientes, consideramos que, para o desvendar da problemática de pesquisa dessa investigação, foi necessário organizar a construção da pesquisa empírica em duas fases interpenetradas, ambas *dentro do horizonte da pesquisa participante*. Trataram-se da adoção de uma *fase exploratória* e de outra *sistemática*.

A primeira fase assumiu um papel crucial de prover elementos para o tensionamento das perspectivas teóricas pensadas para embasar a problemática construída, em um movimento de sensibilização da rede de conceitos teóricos visitados e

argumentados para deles extrair elementos mais bem afinados com o objeto e fenômenos investigados. A adoção da fase exploratória permitiu, também, pensar melhor a amostra, o *corpus* e testar elementos da realidade investigada. Foi crucial, ainda, para a redefinição do problema de pesquisa, como abordaremos mais tarde. Trata-se, portanto, da adoção de uma importante estratégia metodológica que pode afinar dimensões do problema de pesquisa que ainda não estão bem definidas (BONIN, 2011). No caso específico desta pesquisa, a realização da fase exploratória foi fundamental para a construção das propostas concretas das oficinas educacionais oferecidas no decorrer da pesquisa. A partir dos dados coletados na fase exploratória, emergiram as temáticas trabalhadas nas oficinas, elementos formadores do perfil dos sujeitos participantes, do contexto concreto da investigação e outros aspectos relevantes para a pesquisa. Ela também ofereceu elementos cruciais para definir as processualidades metodológicas das oficinas de maneira a considerar as particularidades e competências culturais e comunicativas dos sujeitos investigados, como abordamos detalhadamente no item a seguir.

4.4 A pesquisa exploratória

Como já explicitamos anteriormente, o contexto comunicacional contemporâneo se constitui em uma gama de dimensões em transformação, cujos fenômenos, sujeitos, práticas, apropriações e demais atividades sócio-comunicacionais potencializadas, principalmente, pelo avanço das redes digitais de comunicação, vem revelando desafios epistemológicos cruciais para a pesquisa em comunicação.

Nesse sentido, pensamos em exigências fundamentais ao fazer investigativo: a primeira diz respeito à necessidade de assumir a dimensão epistêmico-metodológica como parte vital do processo artesanal de construção do conhecimento; a segunda, de abraçar a dimensão empírica como potencialmente problematizadora dos aportes teórico-metodológicos postos em ação para análise e compreensão dos fenômenos e, mais do que isso, como dimensão que merece atenção do pesquisador enquanto aspecto central, substancial, que reúne elementos da riqueza da realidade cuja complexidade é parcialmente incompreensível à ciência.

Diante destas premissas e reflexões, pensamos que as práticas metodológicas em pesquisa precisam se efetivar concretamente em operações que inscrevam estes pressupostos em suas ações, de modo a participar de uma fabricação do conhecimento

realizada de modo consciente, questionador e atento às demandas dos fenômenos advindos do mundo concreto e suas problemáticas.

Entendemos que a construção da problemática de pesquisa é beneficiada quando se realiza uma fase de *pesquisa exploratória*. Esse movimento de aproximação ao objeto empírico auxilia o pesquisador a encontrar caminhos e pistas norteadoras na construção da investigação. É através dessa fase que se pode também realizar testes, experimentações e a formação dos arranjos metodológicos, bem como, a formação de perfis e agrupamento de amostras *corpus* (BONIN, 2011). Compartilhando das ideias de Bachelard (1996), o empírico assume um papel de confluência e confrontação com o teórico, não sendo na imediatez que o mesmo responde ao problema de pesquisa. É, portanto, em aproximações e experimentações com ele que os conceitos teóricos e procedimentos metodológicos podem ser lapidados de acordo com a realidade empírica investigada sendo enriquecidos, também, por movimentos de contextualização de dimensões históricas, sociais, temporais, etc.

Levando em conta estas questões, pensamos a construção metodológica da fase exploratória dessa investigação dentro do horizonte da pesquisa-ação, no qual ela assume a nomenclatura de *diagnóstico* nos termos Kemmis e Mc Taggart (1988). Com a finalidade de obter dados e pistas sobre a realidade sociocultural dos jovens participantes da pesquisa, bem como da Fundação onde são atendidos e da comunidade onde ela se encontra, essa fase da pesquisa procurou reunir elementos que auxiliassem no pensamento e construção na fase seguinte, denominada *planejamento da ação*.

Desse modo, a fase de montagem do *diagnóstico* foi dividida em dois movimentos. O primeiro visou realizar uma exploração junto aos *sujeitos participantes da pesquisa* para obter dados sobre seu perfil, sobre as suas marcas de mediações socioculturais e midiáticas, bem como, sobre os temas relevantes de suas realidades. As pistas e constatações desse movimento estão sistematizadas neste capítulo, no item “*Constatações e pistas da pesquisa exploratória realizada com os sujeitos*”.

O segundo movimento teve como objetivo conhecer a própria *Fundação Semear*, seus objetivos, valores, propostas de trabalho, financiamento, etc. Buscou, também, trazer elementos para pensar como a *Fundação* concebia a comunicação dentro das suas atividades e quais eram suas expectativas sobre o projeto educacional proposto e desenvolvido. As constatações realizadas estão descritas no capítulo de Contextualização desta dissertação, onde se encontram as apresentações da *Fundação Semear*, do *Centro de Vivência Redentora (CVR)* e do *Projeto Vencer*.

4.4.1 Pesquisa exploratória relacionada aos sujeitos participantes da investigação

Nessa fase investigativa, foram realizados dois movimentos. O primeiro consistiu num acompanhamento de atividades realizadas pelos jovens na *Fundação Semear*, mais especificamente dentro do *Projeto Vencer*, ao qual estavam vinculados os participantes desta pesquisa. O método de coleta de dados nesse movimento foi a *observação participante*, incluindo a utilização de diário de campo para registros pormenorizados das atividades realizadas por esses sujeitos, especialmente as que tinham relação com a internet, e características que pudessem dar pistas sobre temas de interesse, dificuldades de aprendizado, formação de grupos, atividades com as quais mais se identificavam e com as quais menos se identificavam, etc. Esse procedimento foi eleito pois possibilita diferentes níveis de integração ao grupo que se está observando, bem como diferentes níveis de coleta de informações. Ele se adapta particularmente a fenômenos ou grupos de dimensão reduzida, pouco conhecidos ou mesmo pouco visíveis. O emprego da observação participante possibilita, também, a apreensão das experiências subjetivas decorrentes do processo de interação social (ANGUERA, 1985).

Destacamos que o emprego da observação participante num primeiro contato com estes jovens contribuiu de forma a criar uma aproximação gradativa ao grupo de maneira que, na medida em que o convívio com o grupo ia acontecendo, brechas nas atividades, expressividades, falas, posturas iam-se mostrando mais facilmente para a pesquisadora.

A turma de estudantes do *Projeto Vencer* que participou desta pesquisa foi formada no início do ano letivo de 2015. Desta forma, quando a fase da pesquisa exploratória, a partir da observação participante, foi iniciada, todos os integrantes da turma já se conheciam, e mantendo contato dentro e fora das dependências do *Centro de Vivência Redentora*. Neste sentido, a aproximação cautelosa propiciada pela observação participante possibilitou, também, que a presença da pesquisadora junto a eles fosse aceita de forma mais facilitada criando, aos poucos, uma relação de confiança para que pudessem desenvolver suas atividades normalmente enquanto se estava presente realizando as observações.

Merece destaque, também, conforme relatado no caderno de campo, que a apresentação e introdução realizada pela professora da turma no período em que se iniciaram os contatos desta pesquisa contribuiu para que os estudantes tomassem a participação e observação da pesquisadora como parte dos processos em que estavam

inseridos, sem que criassem barreiras, empecilhos ou a necessidade de que tivessem posturas diferentes das que costumavam ter durante suas atividades regulares realizadas dentro do *Projeto Vencer*.

Ao final da fase de observação participante exploratória percebemos, também conforme relato registrado no caderno de campo, que os jovens estavam interagindo com a pesquisadora de forma que já a colocavam como um membro da turma. Esse relato é apresentado quando, ao serem liberados para o intervalo, em duas oportunidades convidaram a pesquisadora para compartilhar do lanche oferecido pela *Fundação Semear*. Num primeiro momento, quando a pesquisadora recusou o lanche, uma das integrantes da turma levantou-se da mesa onde todos estavam sentados e serviu uma caneca de chá para a pesquisadora, mostrando que naquele ambiente o lanche é algo compartilhado com todos os membros da turma e que, por ser uma refeição que é oferecida pela *Fundação*, deve ser aceita sem restrições.

Em outro momento, uma passagem do caderno de campo traz o relato, também ocorrido no momento do intervalo, de quando as meninas da turma, após o lanche, convidaram a pesquisadora a sentar-se com elas no pátio interno do *Centro de Vivência Redentora*. Neste momento, aproveitaram para questionar a pesquisadora com inúmeras perguntas sobre o mercado de trabalho, tema que havia sido abordado pela professora em sala de aula naquele dia. As estudantes queriam saber sobre as formas de ingresso na faculdade, se valia a pena estudar, se a pesquisadora não se arrependia de ter feito o curso que escolheu realizar na universidade, etc. A partir de movimentos como este, fomos percebendo que as dúvidas surgidas e as perguntas realizadas naquele momento estavam sendo feitas em um nível mais próximo e direto do que eram realizadas em sala de aula à professora. O próprio movimento de convidar a pesquisadora a sentar-se com elas no pátio, fora da “estrutura rígida” da sala de aula, mostrava que estava acontecendo uma abertura e uma possibilidade de aproximação interessante à pesquisa.

A observação participante realizada não se concentrou somente nos jovens estudantes e nas suas atividades. Buscamos observar, ainda que em segundo plano, as atividades e a postura da professora da turma. No início da entrada de pesquisa junto à *Fundação Semear*, percebemos que havia uma certa restrição e um receio das atividades que seriam realizadas em nossa pesquisa por parte da professora regular da turma do *Projeto Vencer*. A postura e a natureza dos questionamentos realizados por ela davam a

entender que não esperava que o projeto educ comunicativo proposto fosse de fato ocorrer, sinalizando, talvez, um movimento natural de receio ao inesperado.

A partir do convívio e do estabelecimento de conversas mais frequentes e próximas com a professora, foi possível obter pistas que puderam indicar o motivo deste receio inicial. Ao contar sobre sua trajetória profissional e acadêmica, a professora revelou que a experiência com os jovens do *Projeto Vencer* era a sua primeira experiência como docente. Naquela época, tinha apenas seus primeiros 7 meses de experiência, enfrentando dificuldades no que diz respeito a estabelecer uma relação de disciplina em sala de aula. Poucos meses antes de propormos nosso projeto educ comunicativo à turma, teve que realizar, inclusive, um movimento de convocação à assessora pedagógica da *Fundação Semear*, para que a mesma realizasse uma conversa com os jovens participantes da turma na tentativa de reestabelecer um convívio propício para a aprendizagem.

Foi a partir desta intervenção que a turma passou a colaborar mais com a professora, respeitando os limites propostos por ela, realizando as atividades, mantendo-se pontuais, e cumprindo os demais acordos estabelecidos. Diante do relato das experiências e dificuldades enfrentadas ao longo do pouco tempo de experiência desta professora, pensamos que a chegada de outra pessoa para desenvolver um trabalho com a turma, que também assumiria a postura de uma professora, pode ter despertado nela o receio de que a turma fosse novamente desrespeitar as regras de convivência recentemente reelaboradas e acordadas a partir da intervenção da assessora pedagógica.

A partir de nossa observação e convívio inicial com a turma, não foi possível descobrir quais motivos a levaram a desrespeitar as regras de convivência na sua relação com a professora. Entretanto, as observações realizadas desde os primeiros contatos com estes jovens mostraram que o estabelecimento de uma relação de confiança, realizada gradativamente, se constituiu como iniciativa produtiva para conquistar sua atenção e adesão ao projeto educ comunicativo proposto e às primeiras fases de pesquisa exploratória realizadas.

Durante os momentos em que realizamos a observação participante, percebemos nos jovens características e comportamentos cuja natureza se relaciona justamente à adolescência. Apesar de demonstrarem certo grau de imaturidade, especialmente no que se referia às posturas em sala de aula, seus questionamentos e dúvidas durante as atividades realizadas mostraram preocupações que frequentemente são relacionadas a este momento de transição. O mesmo se percebeu quando observamos a postura relativa à pesquisa e o

projeto educacional no qual estavam sendo inseridos. Os questionamentos realizados por estes jovens mostravam que, apesar de manterem traços da infância em suas atitudes e maneiras de agir, sua consciência já apontava para o reconhecimento e necessidade de entendimento de que o trabalho oferecido pela *Fundação Semear* e também pelo projeto educacional no qual estavam adentrando ofereciam elementos importantes para repensarem a função e o local da comunicação nas suas vidas.

Todavia, no decorrer desta aproximação empírica primeira com os sujeitos da investigação, percebemos a necessidade de levantar mais dados sobre os sujeitos, não apreendidos somente pela etapa da observação participante. Deste modo, num segundo movimento exploratório, utilizamos o *questionário* como procedimento de coleta de dados junto aos jovens. Neste ponto, é importante ressaltar outro pressuposto metodológico que operamos concretamente junto às nossas práticas metodológicas de pesquisa. Entendemos que os procedimentos de coleta de dados não podem ser tomados como prescrições restritas à cópia de modelos fechados em si e aplicáveis a todos os contextos de investigação. Ao contrário disso, concebemos que os contextos de investigação devem problematizar e modificar os instrumentos construídos para coletar dados a partir de suas características, especificidades, complexidades e detalhes. É o contexto de pesquisa que demanda especificidades aos procedimentos que os possibilitem responder às suas necessidades de descortinamento e compreensão.

Neste sentido, elaboramos um questionário cuja linguagem estivesse acessível aos jovens e que também despertasse neles o interesse em responder as questões contidas da melhor forma possível. Esta construção foi possível a partir do conhecimento de algumas características deste grupo de jovens, colhidas nas primeiras aproximações com ele. Organizamos o questionário com perguntas (abertas e fechadas) de interesse para a nossa problemática em construção compostas por palavras e expressões conhecidas pelo grupo e que, conforme apontado pelas primeiras observações, circulavam no seu vocabulário.

Essa possibilidade de apropriação, criação, e reinvenção dos métodos e procedimentos de coleta de dados (formulários, entrevistas, utilização de múltiplas metodologias de pesquisa, etc.) está fundamentada nas argumentações de autores como Bourdieu (1999) e Bachelard (1977), que nos alertam sobre os desafios do domínio dos procedimentos de observação, de modo que se realizem produções refletidas dos objetos científicos. A questão que se coloca é que os métodos em pesquisa não poderem ser tomados como receitas fechadas; senão o contrário, devem ser utilizados

inventivamente, adaptando-se e moldando-se aos cenários investigativos. Tanto técnicas mais específicas quanto métodos mais abrangentes precisam ser adaptados e ajustados às especificidades dos objetos e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, pensamos ser pertinente considerar a especificidade mais marcante do grupo de sujeitos que participava da investigação, o fato de serem adolescentes. Linguagem, expressões e *layout* do questionário foram pensados de forma a facilitar a compreensão dos sujeitos e a forma como poderiam responder às questões postas. Não obstante, percebemos durante nossa coleta que somente esses cuidados poderiam não ser suficientes para garantir as respostas às questões colocadas para essa fase da investigação. Havia ainda a possibilidade de os sujeitos não estarem familiarizados com algum componente do vocabulário utilizado ou, o mais provável, de que nosso instrumento ainda não fosse suficientemente adequado às inteligibilidades dos sujeitos. Diante desses desafios, entendemos que seria interessante à coleta de dados que estava sendo realizada, e também à interação e relação que estava sendo construída com os sujeitos, acompanhar, questão a questão, as respostas feitas ao questionário elaborado.

Assim, construímos uma espécie de dinâmica na qual os sujeitos responderam o questionário de forma conjunta, cada um ao seu tempo, abrindo possibilidades de questionar e sanar dúvidas relacionadas às questões com a pesquisadora no momento em que o respondiam. Percebemos durante essa dinâmica que os sujeitos se sentiam mais à vontade podendo compartilhar uns com os outros as formas como estavam entendendo as questões e como davam solução às suas perguntas. Em diversos momentos, vimos dúvidas serem solucionadas pelos próprios jovens, sem que a pesquisadora precisasse esclarecer o que estava sendo perguntado pelo procedimento.

Essa estratégia foi importante para que os jovens pudessem criar seus movimentos de apropriação do procedimento de coleta de dados, suas traduções sobre as questões realizadas e caminhos para responder às questões que num primeiro momento pareciam incompreensíveis. Em relação ao próprio movimento da pesquisa exploratória, essa dinâmica foi importante para mostrar que, por mais que se tenha pensado e refletido sobre a utilização do questionário como procedimento de coleta de dados juntos aos jovens, algumas questões passaram pela nossa percepção sem que nos déssemos conta, esbarrando na compreensão dos jovens.

No momento em que um procedimento de coleta de dados apresenta dificuldades de efetivação, é importante para que o pesquisador pense as estratégias de comunicação que

está utilizando, de que forma elas estão comunicando e se comunicando com os sujeitos que fazem parte da investigação, quais suas potencialidades e deficiências. Mais do que uma atividade de busca por aspectos faltantes para a problematização e pensamento da dimensão empírica, a fase exploratória de pesquisa e as dificuldades enfrentadas nela sinalizam ao pesquisador elementos que necessitam de atenção redobrada nas demais fases da investigação, na construção de seus procedimentos metodológicos apontando, inclusive, pistas sobre o próprio fenômeno investigado.

A percepção de que os jovens estavam ajudando uns aos outros a solucionar dúvidas sobre o preenchimento do questionário e também questionando a pesquisadora sobre a construção do procedimento, sua linguagem, a forma como as questões abertas e fechadas foram dispostas, serviram de apontamento para a visualização de um potencial trabalho autônomo, crítico e sensível por parte destes sujeitos, alimentado pelo espírito de cooperação mútua dentro do seu grupo.

A visualização dessas características não era objetivo desse procedimento de coleta de dados, nem foi pensada dentro desta fase da investigação. Entretanto, ao nos depararmos com o cenário descrito anteriormente, retomamos os pressupostos teórico-metodológicos que nos nutrem e que compreendem a instância metodológica como um trabalho epistêmico constante. Há aí algo que podemos sinalizar a partir de nossa pesquisa e que se une às concepções com que viemos trabalhando. A investigação, enquanto atividade de intervenção em determinado contexto sócio-comunicacional, é potencialmente geradora de seus resultados, construídos em parte, pela própria opção e realização dos procedimentos de *colheita* dos dados. Compreendemos que deve fazer parte da reflexão epistêmica sobre a dimensão metodológica *quais instrumentos e abordagens metodológicas* se mostram como mais adequados, em determinadas fases da investigação, à problemática empírica de pesquisa construída. Ao assinalar isso, estamos argumentando que tanto a construção da problemática de pesquisa quanto a presença do pesquisador na mesma fazem parte da arquitetura metodológica a ser considerada em todas as dimensões investigativas: da concepção e construção mais básica de um questionário exploratório à análise dos resultados e suas discussões após várias imersões ao campo.

Ainda sobre a fase exploratória de pesquisa e os movimentos reflexivos acerca da dimensão metodológica provocados por ela entendemos, após analisar a dinâmica empenhada com os jovens investigados, que os cuidados e preocupações tomados na construção desse primeiro questionário foram importantes para que os resultados

construídos gerassem elementos para pensar com mais profundidade o fenômeno investigado. Desse modo, as demais fases de investigação implementadas para responder ao problema de pesquisa foram construídas de maneira a retomar e repensar estes cuidados.

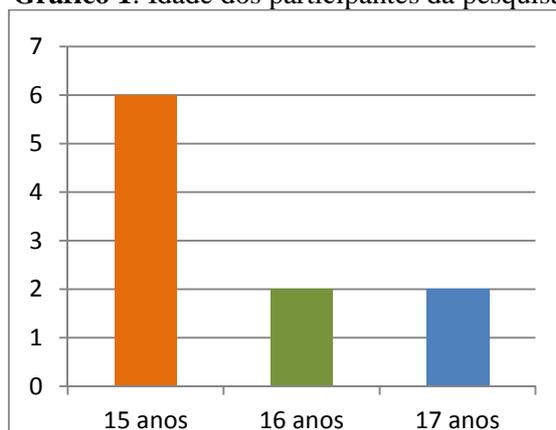
4.4.1.1 Constatações e pistas da pesquisa exploratória realizada com os sujeitos

Neste item buscamos realizar a descrição metodológica do questionário realizado junto aos 10 (dez) jovens participantes da pesquisa e apresentar uma sistematização dos dados obtidos nessa fase de coleta de dados, acompanhados de uma análise preliminar realizada a partir dos dados recolhidos. Assumimos a ideia de que estes dados forneceram subsídios para uma análise preliminar por serem ainda dados colhidos em movimentos muito iniciais, aproximativos. O roteiro desta fase da pesquisa exploratória encontra-se no Apêndice A deste relatório.

Os aspectos selecionados para fazerem parte da composição dos blocos do questionário foram pensados de acordo com as dimensões que desejávamos investigar no momento de diagnóstico. Deste modo, o *primeiro bloco* buscava pesquisar elementos que pudessem fornecer dados e pistas para a formação de um *perfil dos jovens*, a partir de perguntas sobre a idade do entrevistado; local onde mora; sexo; profissão dos pais; se estuda; o tipo de escola que frequenta; se trabalha e quem mais trabalha na família; com quem mora. Também, alguns elementos para pensar suas relações com a internet: se tem computador e internet em casa; quais equipamentos de comunicação tem em casa; e se tem telefone celular com ou sem acesso à internet móvel.

O grupo de jovens participantes da pesquisa era composto por adolescentes, conforme indicam os dados relativos à sua idade apresentados no gráfico 1. Visualizando o gráfico²⁷, podemos perceber que a faixa etária dos participantes é concentrada entre 15 e 17 anos e que existe predominância de sujeitos com idade de 15 anos. Dentro do grupo formado por esses jovens, predomina o sexo masculino, com a presença de 7 meninos e apenas 3 meninas.

²⁷ As escolhas pelos tipos de expressão gráfica realizadas neste capítulo (gráficos do tipo em colunas e pizza) se baseiam na natureza dos dados que são expressos por eles. Dados quantitativos que buscam expressar comparação são melhor representados por gráficos em colunas; já os gráficos do tipo pizza expressam dados quantitativos sobre o valor total da amostra. Disponível em:
<http://www.fundacaobradesco.org.br/vv-apostilas/Excel_2007/Tipos%20de%20gr%C3%A1ficos.HTM>;
<<http://www.portalaction.com.br/estatistica-basica/graficos>>; Acesso em: 31 jan. 2016.

Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa

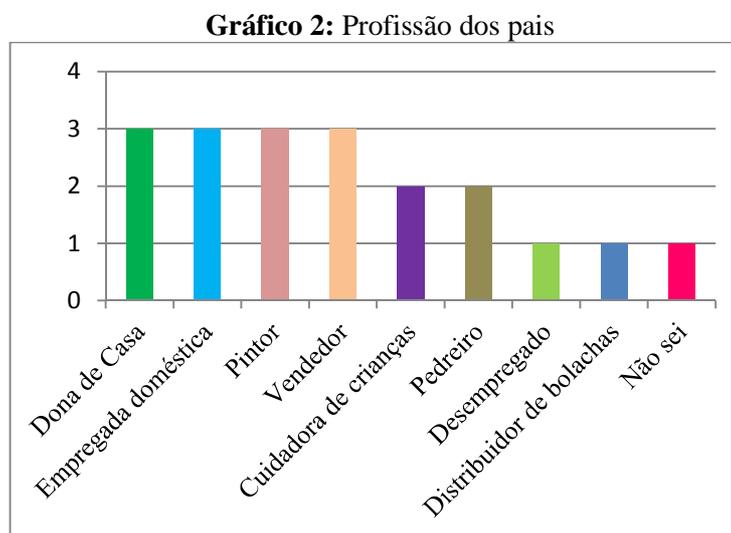
Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

A coleta de dados sobre o local onde moravam estes jovens revelou que todos eram moradores da Vila Diehl, em Novo Hamburgo, região situada nas proximidades do *Centro de Vivência Redentora*, local onde frequentavam as atividades do *Projeto Vencer*. Características desta região foram exploradas no capítulo de contextualização e apontam alguns aspectos da vida cotidiana destes jovens.

Para buscar pistas iniciais sobre as condições socioeconômicas concretas da vida destes jovens e de suas famílias, o questionamento sobre a profissão dos pais foi um dado importante. O gráfico 2 traz os resultados desta pergunta, mostrando que quase todas as profissões indicam ser estes jovens pertencentes a famílias de classe popular, formadas, em sua maioria, por pessoas com pouco grau de escolaridade. Este elemento já havia aparecido na contextualização sobre a própria história de formação da Vila Diehl, composta por operários e trabalhadores dos setores populares da indústria do Vale do Rio dos Sinos.

O dado relativo à profissão dos pais, considerado em vinculação com o local onde viviam e o tipo de escola que frequentavam (pública ou particular) foram indicativos que ajudaram a montar um perfil socioeconômico destes jovens. Para frequentarem as atividades da *Fundação Semear* e fazer parte do *Projeto Vencer* estes jovens deveriam, obrigatoriamente, estar matriculados em uma escola pública. O questionamento sobre este aspecto comprovou que todos eram estudantes deste tipo de escola. O conjunto destes três questionamentos mostrou indicativos interessantes para pensar que estes jovens e suas famílias eram sujeitos que pertenciam à classe popular. Entretanto, pensamos que ainda necessitávamos de outros elementos coletados e problematizados durante a investigação para poder melhor qualificar esta afirmação. Para isso, pensamos e construímos em nossos procedimentos de coleta de dados utilizados nas fases sistemáticas da investigação

questionamentos que pudessem embasar nossa ideia inicial sobre as condições de classe destes sujeitos, como abordaremos no contar metodológico realizado posteriormente.



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

Do mesmo modo que a obrigatoriedade de frequentar a escola pública se colocava como critério de seleção para participar das atividades ofertadas pela *Fundação*, o critério de estar empregado, sob a forma de jovem aprendiz, também era um elemento que mantinha os jovens atrelados ao *Projeto Vencer*. Todos os jovens participantes da pesquisa estavam trabalhando como jovens aprendizes, sendo que os relatos colhidos no questionário revelavam uma determinada satisfação em relação aos seus trabalhos: quando questionados se mudariam algo neles, os jovens foram unânimes em responder que não mudariam nada. Num primeiro momento este dado foi recebido com curiosidade e inquietude. As atividades desempenhadas por estes jovens em seus trabalhos como jovens aprendizes eram simples, ligadas ao auxílio em tarefas administrativas, cujas responsabilidades correspondiam às suas idades e capacidades profissionais.

Com a aproximação constante ao cotidiano deste grupo de jovens, fomos percebendo características suas que justificavam essa satisfação preliminar respondida perante o questionário exploratório. Nossa tendência humana à simplificação e facilitação, como alerta Bosi (2003), nos levou a compreender a satisfação dos jovens como movimentos de aceitação às condições de trabalho que não exigiam esforço e desenvolvimento profissional. Há nesse entendimento inicial um processo de estereotipia que só foi rompido após a imersão mais profunda nas dinâmicas e nos contextos dos sujeitos participantes da pesquisa, realizadas durante as fases seguintes à exploratória. A

retomada de pressupostos metodológicos importantes para nossa pesquisa contribui para esse processo de abertura à compreensão deste dado colhido pelo questionário. Como sujeitos pesquisadores complexos, cujas subjetividades, competências e sensibilidades são postas à prova toda vez em que nos aventuramos em ascender ao campo, nem sempre somos capazes de captar e compreender a complexidade da realidade que investigamos. Isso por que a realidade é sempre mais complexa do que nossa capacidade de compreensão, e toda tentativa de entendimento e criação de explicações sobre os fenômenos é sempre redutora e simplificadora da complexidade. Essa ideia é ainda mais perceptível quando realizamos movimentos iniciais, exploratórios. Permeados por poucas informações sobre o contexto de investigação no qual estamos adentrando, somos naturalmente encaminhados a realizar esquematizações simplificadoras, fruto de nossa própria constituição biológica, que avista no desconhecido a necessidade de reconhecimento e entendimento imediato, realizando processos de estereotipia.

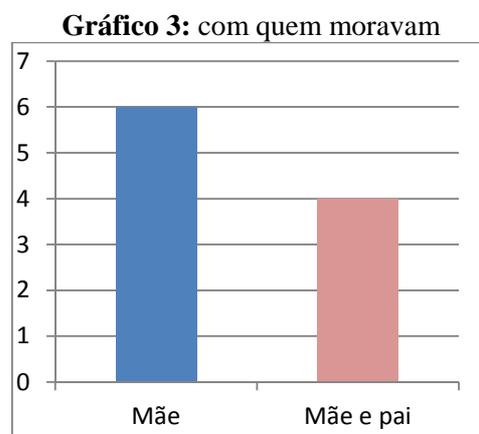
É a partir disso que concebemos a importância da fase exploratória como elemento problematizador e que nos encaminha à realização de novos questionamentos, a novas fases de investigação e de aprofundamento das percepções realizadas inicialmente; nas palavras de Bosi (2003, p. 118), “as impressões iniciais são corrigidas e tornam-se mais inteligíveis à luz de novas experiências”. Diante disso, retomamos nossa caminhada junto aos jovens procurando entender sua satisfação perante o trabalho desempenhado. Como relataremos mais tarde, novos procedimentos metodológicos foram utilizados, revelando que a satisfação, entendida num primeiro momento como movimento estático e de pouco entendimento e preocupação com o mundo do trabalho e desenvolvimento profissional estava, na verdade, relacionada a uma compreensão sobre estes âmbitos muito mais desenvolvida do que poderíamos imaginar.

Para estes jovens, a participação em programas de desenvolvimento pessoal e profissional que permitissem seu desenvolvimento de maneira organizada, balizada em atributos legais e que não atrapalhassem suas atividades escolares eram considerados mais importantes do que atividades que poderiam, de alguma maneira, impedir que continuassem estudando e tendo disponibilidade de participar de outras atividades de formação e capacitação, como o próprio *Projeto Vencer*. Além disso, nas vozes destes sujeitos estavam presentes concepções de si e de suas capacidades enquanto sujeitos em fase de transição que não pensávamos encontrar. Para eles, o trabalho em atividades que respeitasse suas limitações enquanto adolescentes e estudantes contribuía para que

pudessem aprender mais com o próprio entorno do trabalho, na relação de ajuda construída com os colegas, na observação de práticas desenvolvidas por outras pessoas, de problemas e responsabilidades relacionadas a determinados cargos e posições dentro das organizações, bem como, para o avistamento destas oportunidades como meios de teste de suas próprias habilidades e perspectivas futuras de ingresso no ensino superior ou técnico vinculadas, de alguma forma, com as observações e análises realizadas em seus ambientes de trabalho.

O processo de desconstrução e entendimento deste dado exploratório nos mostrou que estes jovens eram sujeitos complexos, dotados de capacidades reflexivas ainda não imaginadas. Suas características socioeconômicas, culturais, capacidades comunicativas e digitais estavam relacionadas diretamente a essas complexidades. A sequência da análise dos demais dados colhidos pelo questionário exploratório revelam outros elementos interessantes à pesquisa que realizamos.

Os dados contidos no gráfico 3 mostram outros elementos importantes e que nos ajudaram a pensar aspectos relativos a como a mediação familiar atuava na condição de classe destes jovens. Mais da metade dos jovens morava somente com a mãe, enquanto os outros viviam com pai e mãe. Este dado indicava que, para muitos destes jovens, a renda familiar era gerada, principalmente, pelo trabalho de um adulto, enquanto que o salário que recebiam como jovens aprendizes (cerca de R\$ 400,00) contribuía para a complementação desta renda. Durante esta coleta, nenhum jovem relatou que vivia só sobre os cuidados do pai ou de outro membro da unidade familiar, como avós, tios ou outros parentes.



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

Aliado à geração de renda por membros adultos da família, pensamos em levantar outro dado que pudesse gerar mais elementos para vislumbrar a condição de classe destes jovens. Questionamos os sujeitos sobre o número de irmãos que não trabalhavam e que, desta forma, também eram dependentes economicamente dos pais. Todos os jovens participantes da pesquisa relataram ter pelo menos um irmão mais novo e que não possuía trabalho, o que indicava que a renda familiar precisava ser dividida entre mais membros, evidenciando uma condição vinculada a classes populares no que diz respeito às condições socioeconômicas.

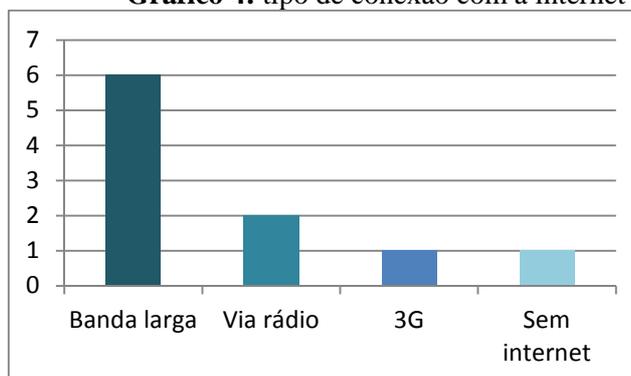
Ainda buscando pistas sobre a condição socioeconômica destes jovens, e também procurando informações para pensar as oficinas educacionais oferecidas, a pergunta sobre o entrevistado possuir computador em casa revelou que apenas um jovem não possuía o equipamento. Os demais jovens tinham acesso ao computador na sua própria casa, o que trouxe uma pista interessante sobre o próprio acesso aos conteúdos disponíveis na internet, bem como, sobre o desenvolvimento de suas capacidades digitais. Quando nos deparamos com esse dado, pensamos que o jovem que não tinha computador em casa seria, possivelmente, o sujeito cujas habilidades e competências digitais fossem menos desenvolvidas. No decorrer de nossas atividades e oficinas educacionais, percebemos que essa hipótese acabou se confirmando. Por não ter uma cultura familiar de abertura à possibilidade do acesso à comunicação digital e também por condições econômicas desfavoráveis, este jovem não construiu capacidades tão desenvolvidas quanto seus colegas. Em nossas atividades, procuramos nos aproximar deste jovem e descobrir a justificativa de suas limitações, percebendo que a falta de domínio sobre alguns elementos básicos da informática acabava prejudicando, inclusive, sua interação com a turma. Os movimentos de aproximação desenvolvidos ao longo da pesquisa revelaram uma história de dificuldades e problemas de diferentes ordens e níveis na trajetória deste sujeito. Filho de pais cujas condições socioeconômicas não possibilitavam o incentivo à comunicação digital, e que haviam mudado para o Vale do Rio dos Sinos em busca de melhores condições de tratamento médico (ambos sofriam com doenças e precisavam de especialistas médicos não encontrados em sua cidade natal), este sujeito não apresentava somente dificuldades relacionadas à utilização dos meios de comunicação digital, senão de comunicação interpessoal, que se potencializava e evidenciava na medida em que as próprias comunicações do mundo destes sujeitos migravam cada vez mais para a esfera digital.

Pensamos, a partir disso, que nossas oficinas educacionais deveriam trabalhar com elementos e dinâmicas que pudessem, de alguma forma, incluir este sujeito dentro das práticas desenvolvidas, sem deixá-lo à margem dos trabalhos que desenvolvemos. Entendemos que nossa pesquisa não tinha como objetivo formar sujeitos com capacidades de operação técnica dos meios de comunicação digital, mas sim possibilitar a emergência de elementos que os fizessem repensar suas atividades cotidianas nestes meios e as possibilidades que delas nasciam, de maneira questionadora e reflexiva. Com isso, não abordamos atividades específicas de formação deste sujeito, mas o incluímos em nossas atividades pensando em suas dificuldades no planejamento de nossas oficinas.

Pensando em como estes jovens acessavam os conteúdos disponíveis na internet, questionamos qual era a forma da conexão com a mesma, sendo esse um importante sinalizador sobre os conteúdos e espaços frequentados. Conforme mostra o gráfico 4, a grande maioria dos jovens participantes da pesquisa possuía conexão com a internet de forma mais rápida, sendo que 6 deles tinham conexão via banda larga e 2 por internet via rádio. Um dos jovens possuía conexão via internet 3G, que não proporciona uma velocidade tão propícia ao acesso de conteúdos mais pesados, como vídeos e fotos. Apenas um dos jovens não possuía acesso à internet, sendo o mesmo sujeito que não tinha computador em casa.

Esse levantamento de dados sobre o tipo de conexão com a internet, quando avaliado em conjunto com a questão sobre ter ou não computador em casa, mostrava que a maioria dos jovens participantes da pesquisa possuía um acesso facilitado à internet, tanto no sentido de ter um equipamento à disposição quanto em termos de agilidade e a possibilidades de acesso que uma internet com velocidade maior proporciona. Este se mostrava como um indício forte sobre as capacidades comunicacionais digitais destes sujeitos.

Gráfico 4: tipo de conexão com a internet



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

Este bloco de perguntas tinha como objetivo buscar traçar um perfil dos jovens participantes da pesquisa. Além das questões trazidas até aqui, outras procuravam investigar a relação destes sujeitos com meios de comunicação, como a televisão, o rádio, os jornais impressos, e o telefone fixo. Constatamos que em todas as casas haviam pelo menos um aparelho televisor e um de rádio, sendo que o telefone fixo era o aparelho que menos aparecia dentro do ambiente das casas destas famílias. Este dado nos sinalizou um movimento importante e que vinha sendo percebido através de nossa observação sobre o cotidiano de outras famílias e também através da escuta dos meios de comunicação quando relatavam assuntos sobre este fenômeno.

O crescente desenvolvimento da tecnologia de telefonia móvel no contexto brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990 possibilitou, ao longo das duas últimas décadas, um barateamento deste tipo de tecnologia, de seus equipamentos e planos de utilização de dados junto às operadoras de telefonia. É importante ressaltar que até meados dos anos 1990, a compra de telefones fixos era associada a um poder aquisitivo elevado, considerando os preços das linhas telefônicas e também dos seus aparelhos. Coincidindo a isso, os mesmos anos 1990 representaram passos importantes para a economia brasileira, a partir da abertura econômica do país para a entrada de tecnologias estrangeiras. É nesse período também, segundo Janotti Jr. (2003), que a economia brasileira começa a ser movimentada pelo consumo de setores mais pobres que avistam, depois de superada as crises inflacionárias enfrentadas, novas possibilidades de ter acesso a determinados bens de consumo.

O desenvolvimento contínuo da tecnologia e seu conseqüente processo de barateamento, aliado à melhora das condições de vida das classes populares brasileiras avistados nos anos 2000, principalmente após a implementação governamental de programas sociais, realimenta o cenário econômico e o acesso destas camadas da população às tecnologias de comunicação, principalmente de telefones celulares. A demanda por este tipo de telefonia acaba, gradativamente, a mostrar uma migração dos telefones fixos para os móveis, a partir da visualização de suas peculiaridades, facilidades e novas possibilidades comunicacionais, sobretudo as que permitem a comunicação através de aplicativos gratuitos, como os casos do *WhatsApp*, *Messenger*, *Viber*, *Skype*, entre outros.

A última pergunta deste bloco questionava se os jovens tinham telefone celular e qual a marca e o modelo do mesmo. Surpreendentemente, 2 entre os 10 jovens

participantes da pesquisa não tinham telefone celular. Este dado mostra uma discrepância com os movimentos explicativos do desenvolvimento e acesso à telefonia móvel no país. Num primeiro momento, pensamos que estes jovens não tinham o equipamento devido às suas condições econômicas, que de alguma forma não permitiam a compra. Após mantermos contato mais próximo com eles, descobrimos que ambos já haviam tido o aparelho, entretanto, após serem assaltados em momentos do seu cotidiano, optaram por não utilizar mais este tipo de equipamento, sabendo que ele é hoje o mais visado em assaltos na região onde vivem, estudam e trabalham.

É importante ressaltar, ainda, que esta fase exploratória foi realizada no mês de maio de 2015 e que durante o desenvolvimento desta pesquisa, este dado coletado inicialmente se alterou. Os dois jovens que não tinham aparelho de telefone celular acabaram realizando a compra de outros aparelhos, devido às dificuldades de manter contato com a família durante o dia a dia e também, segundo eles, de se relacionar com amigos e colegas de escola e trabalho. No decorrer dos meses em que estivemos realizando esta pesquisa, um destes jovens foi novamente assaltado, nas proximidades do Centro de Vivência redentora, e teve seu aparelho de telefone celular furtado mais uma vez. Este fato reitera a preocupação deste grupo de sujeitos sobre o fato de ser este aparelho um dos mais visados por assaltantes nas suas regiões de moradia, estudo, trabalho e lazer.

O *segundo bloco* de perguntas contidas no questionário exploratório buscava investigar elementos que mostrassem a relação dos jovens com a mídia em geral, a internet e pistas sobre as competências digitais que possuíam. Neste sentido, investigamos se estes jovens liam jornais, revistas, o que assistiam na televisão e no cinema, o que escutavam no rádio e para que usavam o telefone celular, no caso dos que possuíam o aparelho.

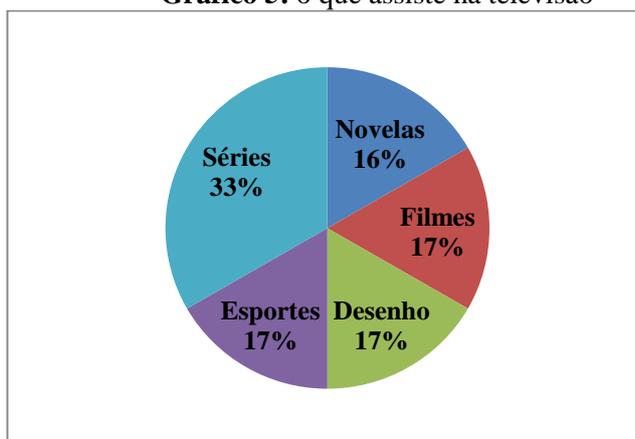
Chamou a atenção que o único jornal lido por eles era o *Jornal NH*, do grupo *Sinos* e que circula em várias cidades da região do Vale do Rio dos Sinos. Um dos jovens entrevistados respondeu que não costumava ler jornais nem revistas. Este dado nos sinalizou que estes jovens estavam consumindo, em sua maioria, o mesmo tipo de informação e de construção midiática sobre a realidade das regiões onde moravam, estudavam e trabalhavam. Nenhum dos jovens respondeu que tinha o hábito de ler revistas. Num primeiro momento, pensamos que este não consumo poderia estar atrelado ao fato de as revistas terem custos mais elevados em relação aos jornais. Pensamos, também, que esse dado apontava que os outros ambientes que estes jovens costumavam frequentar (a escola,

as atividades do *Projeto Vencer*, o trabalho, etc.) não ofereciam oportunidades de leitura em revistas, mesmo as voltadas para os públicos jovens/adolescentes.

Com a aproximação gradual ao grupo investigado, percebemos que ambas as hipóteses formuladas inicialmente se confirmavam. Para estes jovens, a posse de jornais e revistas estava atrelada ao tipo de consumo familiar destes meios de comunicação. Por serem de famílias cujas condições socioeconômicas não favoreciam o consumo destes bens, não se desenvolveu uma cultura de uso dos mesmos. Da mesma maneira, os demais ambientes de convívio e formação pelos quais circulam também não ofereciam estes meios para leitura, nem contribuía para a formação de uma cultura midiática de acesso aos mesmos.

Nos interessava, também, investigar como estes jovens se relacionavam com a televisão e a programação exibida por ela. Para isso, perguntamos primeiramente a qual tipo de programação tinham acesso. Surpreendentemente, 7 entre os 10 jovens participantes da pesquisa tinham acesso à televisão por assinatura, com programação fechada e paga. Esse dado nos impressionou pois, no contexto das dificuldades socioeconômicas enfrentadas por estas famílias, os jornais e revistas sofriam uma perda na competição com a televisão dentro do orçamento familiar. Pensamos que os dados mostrados no gráfico 5²⁸, que traz a distribuição dos tipos de programas assistidos pelos jovens, podem contribuir para compreender o porquê da escolha por este meio de comunicação.

Gráfico 5: o que assiste na televisão



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

²⁸ Esta pergunta dentro do questionário exploratório era formulada de modo a possibilitar o apontamento de múltiplas escolhas e preferências televisivas.

Como vemos no gráfico 5, a maior parte do consumo televisivo está voltado a séries de televisão, seguido por filmes, esportes, desenhos animados e por último, às telenovelas. Pensamos que o fato de a maioria dos jovens assistir à televisão paga está subordinado à preferência por assistir séries televisivas, na sua maioria produções estadunidenses, e a filmes, ofertas disponibilizadas em maior quantidade pelos canais pagos de televisão. A telenovela, gênero popular de consumo, representa apenas 16% da preferência destes jovens.

Além dos meios de comunicação tradicionais como jornais, revistas, rádio e televisão, era interessante visualizar quais usos faziam estes jovens dos seus aparelhos de telefone celular compreendendo que, atualmente, mais do que aparelhos projetados para a funcionalidade das ligações telefônicas, os *smartphones* apresentam inúmeras outras possibilidades de comunicação, especialmente pela tecnologia de internet móvel que várias marcas e modelos disponibilizam.

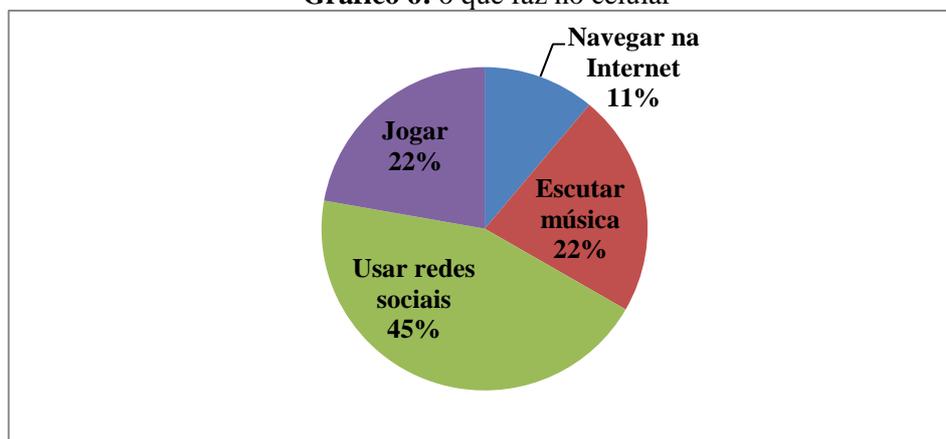
Quando perguntados sobre os principais usos que faziam dos seus aparelhos de telefone celular, a utilização do mesmo para a realização de ligações sequer foi mencionada. A maioria dos jovens participantes da pesquisa o utilizavam para acessar as redes sociais, dentro das quais relatavam manter contato com as pessoas de seus círculos familiares, de escola, amigos e também de trabalho. A disponibilidade de aplicativos gratuitos para estas comunicações foi apontada como um dos principais elementos para o abandono das ligações tradicionais sendo, inclusive, parte de um aprendizado por membros mais velhos de suas famílias, como pais e avós. Segundo os jovens, outro motivo que os incentivava a migrar para as comunicações via aplicativos da internet em seus *smartphones* eram as possibilidades de envio e compartilhamento de imagens, vídeos e arquivos em áudio. Há nestes elementos vínculos que se relacionam com as próprias culturas juvenis formadas, sobretudo, a partir de elementos visuais, em movimento, que refletem também aspectos relacionados à cultura midiática televisiva dentro da qual caminham numa historicidade de formação.

Outros usos dos aparelhos de telefone celular relatados foram acessar jogos (online ou disponíveis via aplicativos) e escutar de músicas. Sobre este último uso, cabe salientar que as músicas escutadas por estes jovens eram oriundas de arquivos baixados de sites que disponibilizam *download* gratuito, ou seja, quase todas eram adquiridas de forma “pirata”. Este dado é interessante para nossa pesquisa a partir do momento em que avistamos, no contexto da indústria fonográfica mundial, o surgimento de novos ambientes, aplicativos e

modos de consumo “oficiais”, pagos e, portanto, “não piratas”, que disponibilizam gravações de todos os tipos de artistas, de várias épocas, a preços mais acessíveis, como o caso do *Spotify*²⁹. Também, diante da corrida das grandes gravadoras em tentativas de cerceamento e retirada de do ar de sites e arquivos cujas leis de direitos autorais proíbem a distribuição gratuita, os movimentos criativos destes jovens mostravam-se interessantes para revelar aspectos de suas competências digitais, criativas e inventivas.

Perguntando aos jovens como faziam para ter acesso às músicas lançadas mais recentemente, e que não eram encontradas em sites populares de *download* gratuito, soubemos que eles utilizavam um meio próprio de divulgação das grandes gravadoras para desviar das regras impostas pelas mesmas nos processos de circulação e distribuição de seus produtos. Os jovens utilizavam os canais do *YouTube* dos seus artistas preferidos para fazer o *download* dos clipes lançados, optando por serviços disponibilizados na internet que baixam vídeos diretamente do *YouTube* de forma gratuita, e possibilitam a escolha de realização do *download* somente em formato de áudio (mp3, wma, etc.). Dessa maneira, ao utilizar suas criatividade para driblar as regras impostas pela indústria fonográfica, este grupo de jovens prosseguia consumindo música de forma gratuita, apesar dos desvios e desafios impostos a eles através de obstáculos econômicos.

Gráfico 6: o que faz no celular

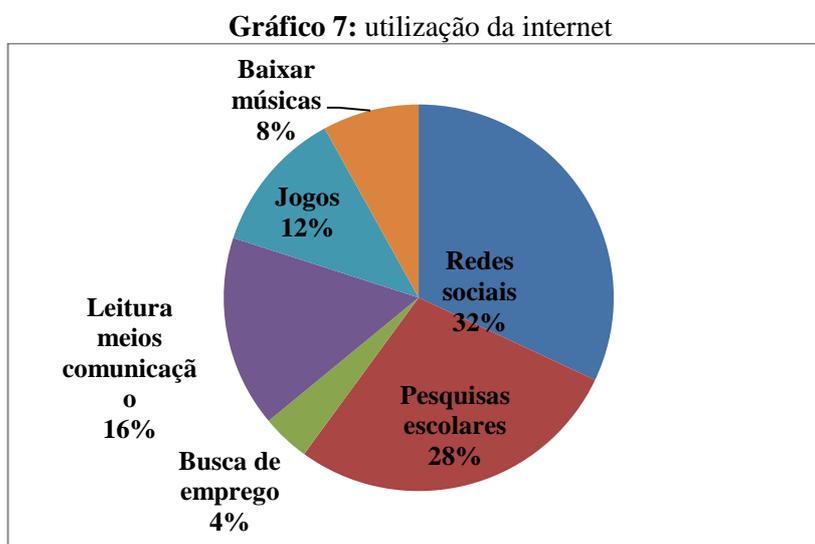


Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

²⁹ *Spotify* é um serviço de oferta de música via *streaming* no qual os usuários podem navegar, baixar e escutar as faixas disponíveis de acordo com suas preferências. Há duas modalidades de vinculação com o serviço: as contas chamadas “premium” são pagas e oferecem vantagens para os usuários, como a inexistência de anúncios, e as gratuitas possuem maior número de restrições. Dentro do ambiente oferecido pelo serviço, os usuários podem criar suas *playlists*, compartilhar e acessar as criadas por outros usuários.

A utilização da internet por estes jovens também apresentou elevado percentual de uso voltado para o acesso às redes sociais. Entretanto surgiram, ainda, respostas que remetiam ao uso da mesma para a realização de pesquisas escolares, para o acesso aos meios de comunicação *online*, para jogos, para baixar músicas e, por fim, para a busca de empregos.

Os dados coletados por esta questão, apresentados no gráfico 7³⁰, foram muito importantes para o processo de planejamento das oficinas educomunicativas, movimento que ainda estávamos realizando no momento da pesquisa exploratória. A relevância das respostas obtidas estava relacionada com a possibilidade de pensar naquele momento as competências e culturas midiáticas/digitais dos sujeitos investigados e que foram formadas ao longo de suas trajetórias de relações com as mídias. Dessa maneira, foi possível que realizássemos um esforço para tentar compreender como essas trajetórias e culturas midiático/digitais poderiam ser pensadas e aproveitadas no desenho das oficinas educomunicativas, na construção do blog criado e mantido por estes jovens, de modo a serem elementos potencializadores das aprendizagens e processos desenvolvidos.



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

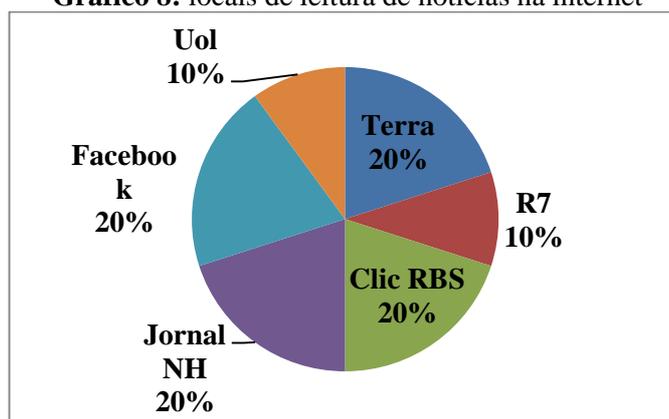
O questionamento seguinte buscava mapear em quais locais da internet estes jovens liam conteúdos noticiosos, tentando visualizar quais eram os meios de comunicação mais

³⁰ Esta pergunta dentro do questionário exploratório era formulada de modo a possibilitar o apontamento de múltiplas escolhas. Desse modo, os jovens puderam responder para que utilizavam a internet a partir de todos os locais onde tinham acesso a mesma: do telefone celular com internet móvel; de casa; do trabalho; da escola e também das dependências do *Centro de Vivência Redentora*.

consumidos para esse fim. Entre os 16 % dos jovens que utilizavam a internet para a leitura dos meios de comunicação o conjunto de respostas relativas a quais meios usavam nos apontava para um consumo restrito aos grandes meios atuais. Visualizamos, a partir dos dados contidos no gráfico 8³¹, um panorama onde os jovens acessavam apenas 6 meios de comunicação diferentes, com enfoques e histórias de construção midiática similares. Percebemos que nenhum dos jovens participantes da pesquisa utilizava meios de comunicação alternativos, comunitários, de bairro, etc. Num primeiro momento, pensamos que este fato poderia estar relacionado ao desconhecimento da existência deste tipo de meio de comunicação.

Ao longo das aproximações realizadas com este grupo de jovens, fomos notando que havia sim um desconhecimento da existência de uma mídia não hegemônica no cenário brasileiro e, também, no cenário local do Vale do Rio dos Sinos. Esse desconhecimento estava atrelado à falta de possibilidades de abertura para este tipo de leitura, não incentivadas em nenhum dos ambientes de formação pelos quais estes jovens passavam: família, escola, trabalho e *Fundação Semear*. Diante disso, pensamos que seria importante trazer para nossas oficinas educomunicativas aspectos relevantes das construções midiáticas realizadas pelas grandes empresas de mídia no Brasil, suas motivações, enfoques políticos, socioculturais, publicitários, etc. Nossa tentativa buscava, então, contribuir para a construção de uma leitura crítica destes jovens sobre os produtos midiáticos que consumiam no seu cotidiano, provocando-os a questionar as construções realizadas pela mídia, inclusive, sobre seus próprios contextos. Relataremos como foram essas experiências mais tarde no texto, quando analisamos as práticas e processos das oficinas educomunicativas desenvolvidas.

³¹ Esta pergunta dentro do questionário exploratório era formulada de modo a possibilitar o apontamento de múltiplas escolhas.

Gráfico 8: locais de leitura de notícias na internet

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

Os dados revelados pela questão anterior contribuíram para a compreensão das respostas obtidas pelo questionamento relativo a se os jovens já haviam lido alguma notícia sobre o local onde moram. Foram poucos os que souberam contar sobre o que as notícias tratavam, sendo que as respostas com maior nível de aprofundamento eram as que tratavam de temas violentos. Dentre elas, destacamos relatos sobre prisões e apreensões de drogas; a falta de condições ideais de moradia e de transporte público, bem como, casos de maltrato de animais. Não foram coletados relatos sobre outros temas senão estes, nem mesmo sobre o trabalho da *Fundação Semear* dentro da comunidade, o que nos sinalizava, entre outras questões, que a construção midiática realizada sobre esta região era marcada por elementos que davam ênfase aos contextos de pobreza, violência e exclusão social. Ao visualizar este dado pensamos que, ao terem acesso a este tipo de discurso produzido pelas mídias, os temas que iriam emergir da realidade destes sujeitos estariam, em certa medida, permeados por esta construção do lugar onde viviam. Ao longo das oficinas educacionais que realizamos, e também dos temas que foram escolhidos como pauta para a produção do blog, pudemos perceber elementos relacionados à essa construção midiática realizada extensivamente sobre a região. Empreendemos um movimento de análise sobre isso mais tarde no texto, quando analisamos os processos e as práticas educacionais realizados, e as produções feitas pelos jovens para o blog criado e mantido por eles.

A participação em redes sociais era presente na realidade comunicacional/digital de todos os jovens, até mesmo dos que não possuíam computador e acesso à internet de casa, ou *smartphone* com internet móvel. Para a maioria deles, o *Facebook* era a rede social de preferência, sendo que o *Whatsapp* ocupava a segunda colocação numa escala de preferência. A escolha do *Facebook* foi justificada pela possibilidade de estar em contato

com amigos e familiares, ao mesmo tempo em que podiam compartilhados vídeos e fotos suas, ou sobre assuntos de interesse, e também acompanhar os compartilhamentos realizados pelas pessoas de seus círculos de amizade. Ao acompanharmos os movimentos de navegação destes sujeitos por esta rede social ao longo dos meses após a realização da pesquisa exploratória, fomos percebendo que as atividades realizadas por eles neste espaço estavam relacionadas estritamente ao lazer e à descontração. Mesmo os jovens que haviam respondido que utilizavam o *Facebook* para acompanhar notícias circulavam por este espaço realizando movimentos vinculados ao compartilhamento de imagens e vídeos de humor.

Percebemos, também, que havia uma espécie de competição, uma busca de visibilização e legitimidade dos conteúdos compartilhados, na medida em que os números de *likes* (curtidas, em português) ganhos a cada postagem eram comemorados dentro do grande grupo. O movimento que realizamos no capítulo teórico que aborda a cultura popular juvenil faz uma tentativa de entender o ambiente da internet como espaço de legitimação e de ganho de espaço para as manifestações das subjetividades juvenis, especialmente pela conquista de uma posição de admiração e de respeito que para muitos jovens não pode ser atingida nas suas relações cotidianas na realidade concreta.

O segundo bloco de questionamentos ainda abordou indagações que buscavam obter sinalizações sobre as competências digitais destes sujeitos. Como o projeto educ comunicativo empreendido nesta pesquisa visava, além de promover a criação de um espaço de comunicação alternativo com potencialidade para a geração da cidadania comunicativa, investigar usos e apropriações realizados na internet, as perguntas voltadas para o âmbito de competências e culturas digitais eram relevantes dentro da problematização construída.

Deste modo, os resultados obtidos dentro destas questões formaram apontamentos fundamentais para pensar e propor as oficinas educ comunicativas que foram realizadas, bem como para sinalizar pistas sobre os usos e apropriações que estes sujeitos faziam no ambiente da internet. O primeiro dado coletado sinalizava que estes jovens eram sujeitos que apresentavam competências digitais, sabendo utilizar as mídias digitais de acordo com as necessidades avistadas por eles.

Ao serem perguntados se tinham dificuldades em utilizar a internet ou programas de computador, todos os jovens participantes da pesquisa responderam negativamente. Durante a coleta de dados, ao perceber que todas as respostas neste sentido eram negativas,

questionamos a turma como um todo se realmente se sentiam capazes de desenvolver suas habilidades dentro do ambiente digital e em programas de computador, ou se essa era apenas uma resposta automatizada. O relato sobre isto no caderno de campo aponta a resposta dada por estes jovens, que afirmaram que quando sentiam dificuldades em manusear algum *software*, ou ainda quando tinham dúvidas dentro de ambientes da internet, utilizavam as ferramentas de busca na internet (como o *Google*) ou acessavam vídeos no *Youtube* que auxiliavam a solucionar as dificuldades encontradas. Novamente, os movimentos da pesquisa exploratória nos sinalizaram para as potencialidades criativas e inventivas deste grupo, cujas dificuldades e desafios eram enfrentados nos seus cotidianos comunicacionais através de práticas que aproveitavam suas competências e habilidades na esfera digital, que mais tarde seriam avistadas novamente nas oficinas educacionais desenvolvidas e em suas realizações práticas dentro e fora do blog criado e mantido por estes sujeitos.

Outro dado coletado dentro deste bloco e que se mostrou relevante para a pesquisa realizada foi o fato de apenas uma das jovens entrevistadas já ter sido produtora de um *blog*. Em conjunto com uma amiga, ela produzia um canal do *Youtube* no qual falavam sobre moda, maquiagem e cuidados estéticos. Para os outros jovens, criar e manter um espaço próprio na internet era uma novidade, sendo que os temas que consideravam relevantes de suas realidades eram expressos somente em suas redes sociais.

A última pergunta deste bloco que buscava pistas sobre as apropriações e competências midiáticas dos sujeitos questionava a frequência de acesso à internet. Como avistamos ao longo das demais questões realizadas, o acesso à internet fazia parte do cotidiano deste grupo, em suas atividades escolares, de trabalho e também de lazer. Para mais da metade dos jovens, o acesso à internet e aos seus espaços de interesse se realizava mais de uma vez ao dia, em diferentes momentos de suas rotinas, especialmente para a visualização e atualização das redes sociais a que estavam vinculados. Para o restante do grupo, o acesso à internet se realizava diariamente.

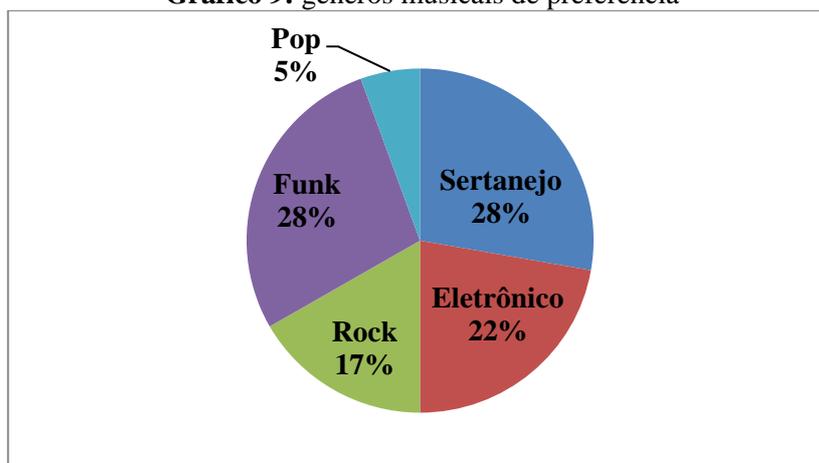
É importante sinalizar que o acesso diário à internet foi apontado, inclusive, pelo sujeito que não tinha computador e internet em casa, e também pelo outro jovem que não tinha telefone celular com acesso à internet móvel. Esse dado nos aponta que, mesmo em condições desfavoráveis ao acesso, a utilização da internet como meio de comunicação, de contato e interação com amigos e familiares, para a busca de empregos e também para pesquisas escolares se coloca como parte dos movimentos cotidianos deste grupo de

jovens, não podendo ser excluída em movimentos de construção e entendimento das dinâmicas de suas culturas comunicacionais e digitais.

O *terceiro bloco* do questionário da pesquisa exploratória buscava apreender elementos para pensar aspectos da cultura destes sujeitos, ainda que em termos mais gerais. Deste modo, trazia questões relativas aos gostos musicais dos sujeitos, ao comparecimento a *shows* musicais, teatrais ou outros, e questões relativas a hábitos de leitura.

O gráfico 9 apresenta os dados relativos ao tipo de música que estes jovens mais gostavam ou com as quais mais se identificavam. Destacam-se dentro dos gêneros apontados por eles os que alcançam forte reconhecimento popular, como *música sertaneja* e o *funk*. Estes apontamentos contribuem para ressaltar outros aspectos já levantados pelos questionamentos realizados no primeiro bloco do questionário e que buscavam dar conta da formação de um perfil destes sujeitos, no sentido de sinalizar aspectos que caracterizam sua cultura popular.

Gráfico 9: gêneros musicais de preferência



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2015.

Neste sentido, outra passagem do caderno de campo assinalava questões relativas a características da cultura popular destes jovens. Na passagem, é descrito um momento em que estávamos realizando a observação participante. Enquanto os jovens realizavam atividades propostas pela professora e que tinham como objetivo a pesquisa sobre cursos de graduação de seu interesse e o mercado de trabalho nos quais gostariam de atuar, a turma escutava música em conjunto. O áudio partia de um computador, o único da sala de informática que possuía caixas de som. O jovem “incumbido” de selecionar as músicas precisava atender os pedidos de todos os colegas, que variavam justamente entre os gêneros *sertanejo*, *funk* e, em algumas poucas delas, *rock*. Para algumas músicas cujas

letras traziam temas chamados “proibidos”, como é o caso de letras de funk, a professora realizava uma filtragem, permitindo ou não que a música tocasse. Com o decorrer das atividades realizadas com estes jovens após a pesquisa exploratória, percebemos que os mesmos gêneros musicais iam sendo repetidos em suas interações musicais, inclusive dentro das oficinas educomunicativas que de alguma maneira trouxeram elementos musicais para os trabalhos. Notamos, também, o surgimento do gênero *rap* como parte da cultura musical destes sujeitos, a partir de letras com enfoques de temas sociais, sobre violências socioculturais e socioeconômicas, cujas temáticas se assemelhavam às realidades dos sujeitos emergidas durante os processos educacionais desencadeados.

Para finalizar o terceiro bloco de perguntas do questionário exploratório, lançamos mão de questões que procuravam mapear os hábitos de leitura do grupo. Os resultados obtidos foram preocupantes. Metade dos jovens participantes da pesquisa relataram que não costumavam ler e que, quando o faziam, a leitura era realizada somente em livros didáticos utilizados em suas escolas. Para os jovens que responderam ter algum hábito de leitura, foram citados como livros lidos os relacionados a pelo menos duas séries de ficção que possuíam produções já veiculadas pela televisão estadunidense (*The Walking Dead* e *Game of Thrones*). Estes resultados nos sinalizaram, em certa medida, que mesmo os jovens que possuíam determinado hábito de leitura tinham suas preferências condicionadas a produtos midiáticos consumidos pela televisão, como apontado no gráfico 5, que traz os resultados relativos ao tipo de programa que preferiam assistir. Nele, a maioria dos jovens assinalou que as séries de televisão são os programas de sua preferência, essencialmente as que detêm elementos de ficção, ação e aventura, característicos do consumo da cultura popular juvenil.

Os resultados deste bloco proporcionaram elementos para pensar que a cultura musical e audiovisual destes sujeitos estava interligada à sua cultura de classe popular e que, portanto, as oficinas educomunicativas propostas que tivessem algum viés relacionado à música deveriam ser problematizadas dentro deste universo cultural dos sujeitos, para incentivar suas participações e sentidos, como já avistado em outras experiências educomunicativas relevantes nos contextos brasileiros e latino-americanos. Entretanto, pensamos que em nossos processos e práticas educacionais não poderíamos deixar de lado pressupostos da educação popular e da educação para os meios de comunicação já pensados e trabalhados por outros pensadores do campo. Nesse sentido, entendemos que o consumo de produtos comunicacionais hegemônicos não necessita ser proibido,

menosprezado ou inferiorizado em relação a outros consumos. Compreendemos a cultura como elemento vivo, que se aproxima e se desenvolve na conjunção entre os sujeitos e seus contextos, sendo caldo para diversas manifestações das subjetividades, criatividade, emotividades, psiques, identidades, etc. É nesse sentido que pensamos que nossas atividades educacionais deveriam, ao invés de propor a troca do consumo de produtos hegemônicos por outros, problematizar este consumo, no sentido de procurar desconstruir suas origens, motivações, construções narrativas pouco enriquecidas e pouco problematizantes dos contextos socioculturais contemporâneos.

Ao propor este trabalho, nos aproximamos de pensadores como Paulo Freire e Mário Kaplún que, entre outros, pensavam a desconstrução crítica da mídia e dos bens culturais hegemônicos como processos necessários de *conhecimento sobre o mundo*, potencialmente geradores de reflexões e habilidades que pudessem levar à *ação sobre o mundo* e sobre os meios de comunicação.

O *quarto e último bloco da pesquisa exploratória* trazia questões do tipo abertas para coletar dados sobre a relação dos jovens entrevistados com a *Fundação Semear* e com o *Projeto Vencer*. As questões procuravam mapear o tempo em que os jovens estavam vinculados à Fundação, os motivos de participar das atividades oferecidas por ela, bem como quais as atividades que mais despertavam interesse. O conjunto destas questões tinha como objetivo visualizar de que forma se estabelecia a ligação entre estes sujeitos e a *Fundação* e se haviam atividades que motivavam mais a participação dos jovens. As respostas contribuíram para pensar alguns temas que foram trabalhados dentro das oficinas educacionais realizadas.

O conjunto das respostas obtidas indicavam que todos os jovens entrevistados estabeleceram suas relações com a *Fundação Semear* e com o *Projeto Vencer* a partir de necessidades, dúvidas e possibilidades relacionadas com o mercado de trabalho. Vários relatos mostravam que o recebimento do salário como menor aprendiz era um fato relevante para a decisão de participar das atividades oferecidas pela *Fundação*. Este resultado já havia sido vislumbrado nos dados sistematizados no gráfico 3, que trazia dados dos membros da família com quem os jovens moravam e que trabalhavam. Neste sentido, a possibilidade de ser um menor aprendiz e poder gerar renda para a família era um elemento relevante não só na relação estabelecida com a *Fundação Semear*, mas na vida cotidiana destes sujeitos.

As atividades realizadas dentro do *Projeto Vencer* que tinham relação com o ambiente digital, junto com aquelas desenvolvidas no ambiente externo do *Centro de Vivência Redentora* (participação em eventos, feiras, visitas a empresas da região, etc.) foram as destacadas por estes jovens como as que mais consideravam interessantes.

Analisando as respostas obtidas neste último bloco da pesquisa exploratória, surgiram elementos para pensar a constituição das dinâmicas e temáticas das oficinas educacionais realizadas, bem como dos processos de produção e manutenção do *blog*.

Pensamos que seria interessante e produtivo para a nossa pesquisa trabalhar questões voltadas à cidadania comunicativa que pudessem ser problematizadas pelo ambiente externo ao *Centro de Vivência Redentora*, e que faziam parte do cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa. Essa é parte da justificativa de constituição da oficina educacional desenvolvida em fotografia, por exemplo, e que iremos detalhar mais adiante.

Do mesmo modo, os temas que emergiam das realidades destes sujeitos deveriam, de algum modo, estarem presentes nas temáticas das oficinas. Num primeiro momento, as questões voltadas ao mercado de trabalho, às profissões e carreiras a seguir, a escolha de cursos técnicos e de graduação, bem como a seleção de universidades foram aspectos que surgiram com força a partir de nossas primeiras entradas ao campo. Compreendendo que nossa pesquisa não poderia ter caráter utilitário e assistencialista, senão de questionamento profundo de aspectos da realidade vivida por estes sujeitos nas dinâmicas de intervenção propostas e realizadas no contexto concreto de investigação, entendemos que estes temas poderiam fazer parte de nossas oficinas, desde que trabalhados de maneira reflexiva, questionadora, possibilitadora de abertura a novos temas e a novas questões.

A partir das análises iniciais das temáticas que emergiam na fala destes sujeitos, instauramos em nossa pesquisa um processo tentativo de compreensão das origens das temáticas, de suas motivações e vinculações com as próprias marcas de mediações presentes nos sujeitos participantes da pesquisa. Com isso, procuramos problematizar as temáticas que surgiam, de modo a acrescentar elementos reflexivos, combinar temáticas de modo a gerar tensionamentos críticos e provocar nos sujeitos atividades de desestabilização. A instauração deste processo não foi pensada somente a partir de nossa visualização sobre os dados da pesquisa exploratória. As críticas realizadas pela banca presente no Exame de Qualificação da pesquisa foram importantes para que recuperássemos pressupostos metodológicos advindos dos conceitos teórico-metodológicos

da pesquisa de intervenção, de modo a corrigir uma certa tendência ao assistencialismo e readequar nossa postura e entrada ao campo de maneira mais produtiva, profunda e reflexiva.

As análises realizadas em relação a cada bloco do questionário exploratório apresentam ainda conteúdos preliminares e provisórios, sem a intenção de elaborar interpretações fechadas e conclusivas. Procuram, pelo contrário, extrair das questões elencadas o máximo de subsídios, pistas, respostas inconclusas sobre o fenômeno/objeto que analisamos, apontando aspectos que teríamos que aprofundar nas demais fases da investigação. A realização desta fase exploratória, como já argumentamos anteriormente, visou também coletar dados iniciais para a concepção e a construção do desenho das processualidades educacionais que seriam desenvolvidos em nossa pesquisa, de acordo com as características e especificidades dos sujeitos que fizeram parte de nossa investigação.

4.5 O planejamento da ação/intervenção

A fase de planejamento da ação, como já explicitado anteriormente, consiste em um movimento no qual o pesquisador projeta e planeja as formas como os movimentos de ação e intervenção no contexto concreto da pesquisa serão realizados (KEMMIS E McTAGGART, 1988). A perspectiva teórico-metodológica de Thiollent (1984) acrescenta ainda que esta fase se constitui como um momento privilegiado para o pesquisador, na medida em que ele pode avistar elementos oriundos do universo concreto de investigação e confrontá-los com os pressupostos teóricos, políticos e educativos que movem a ação, de modo a projetá-la para que responda da melhor maneira às características e especificidades do contexto de pesquisa.

Para a investigação empreendida, utilizamos os dados coletados e analisados a partir movimentos de pesquisa exploratória realizada com os sujeitos que fizeram parte da investigação, e, também, das observações participantes que realizamos ao longo de nossa entrada exploratória ao campo.

Considerando os aspectos levantados, conseguimos pensar e projetar princípios norteadores nos quais nos embasamos para a realização das oficinas educacionais. Além dos subsídios fornecidos pela pesquisa exploratória, nos valemos da contextualização realizadas sobre as experiências relevantes em educação no

contexto latino-americano, da visualização de suas potencialidades, gargalos e avanços apontados para a área da comunicação e educação, bem como, do movimento teórico e reflexivo realizado sobre o próprio conceito e problematizações da educomunicação, que foram fundamentais para o planejamento de nossa ação/intervenção. Realizamos nosso planejamento da ação considerando estes diversos e distintos movimentos, entendendo que os mesmos forneciam diversos âmbitos, pistas e caminhos norteadores para nossa investigação. Compreendemos que as oficinas educacionais que estávamos propondo necessitavam operar com pressupostos que possibilitassem a concretização das perspectivas educacionais, comunicacionais e de cidadania norteadoras da investigação.

Os pressupostos que construímos para orientar o processo de planejamento da ação/intervenção e que nos guiaram no processo de pesquisa/intervenção que realizamos em nosso contexto de investigação foram os seguintes:

- Valorizar os contextos regionais e aspectos locais da comunidade e dos seus sujeitos;
- Estar em direta relação com as realidades de vida concreta dos sujeitos e seus múltiplos contextos;
- Ter como temas aspectos relevantes da realidade dos sujeitos, a partir da colheita de apontamentos realizados por e com eles;
- Valorizar elementos da cultura e saberes populares dos sujeitos com os quais trabalhamos;
- Valorizar e potencializar saberes e competências culturais, comunicacionais, digitais e midiáticas;
- Incluir elementos lúdicos, desde que atrelados aos temas debatidos;
- Promover o debate dialógico contínuo e horizontal, realizando o rompimento com a unilateralidade nas relações pessoais (professor/estudante) e comunicacionais/midiáticas;
- Incentivar as relações comunitárias e cooperativas dentro das relações estabelecidas com o grupo de jovens investigados.

Ainda a partir de nossas primeiras entradas exploratórias no campo percebemos que, antes de iniciarmos os processos de criação do blog, seria preciso fornecer subsídios básicos relativos a formas de comunicação midiática e digital aos jovens, incluindo suas potencialidades, formas de apresentação e de veiculação, características mais marcantes

dos meios massivos, presença de elementos publicitários, intenções e modalidades de construção midiática. Também apresentamos alguns meios de comunicação alternativos, como o caso do jornal impresso chamado *Jornalismo B*³², comparando as abordagens realizadas por ele com as do jornal impresso consumido pelo grupo de jovens, o *Jornal NH*. Os resultados destes movimentos são recuperados e analisados no capítulo dedicado às oficinas educomunicativas e aos sentidos gerados por elas nos jovens participantes da pesquisa.

Desse modo, as duas primeiras oficinas educomunicativas trabalhadas com o grupo foram pensadas de forma a construir um caminho reflexivo, de entendimento do funcionamento dos meios de comunicação e de suas potencialidades vinculadas à educação. Buscamos realizar os movimentos comparativos entre as mídias trazidas para os debates na oficina a partir dos próprios relatos de consumo e experiências com os meios de comunicação trazidos pelos jovens, das impressões que tinham sobre os meios de comunicação que liam, especialmente sobre a forma como narravam as características de sua comunidade.

Após realizar esse primeiro movimento ainda num sentido experimental e de aproximação com o grupo de jovens, buscando entender as formas de contato que teríamos que estabelecer com os mesmos, os modos de manter e alimentar o diálogo e os debates, bem como, de estabelecer uma relação próxima, produtiva e horizontal, debatemos de que forma seria construído o blog no espaço digital apontando, primeiramente, algumas possibilidades de acesso e criação em espaços e plataformas gratuitas.

Neste movimento pensamos que, mais do que realizar uma explanação das possibilidades ofertadas pelos espaços gratuitos de criação de blogs na internet, seria importante que esta experimentação, num sentido prático, fosse realizada pelos próprios jovens. Desse modo, abrimos algumas possibilidades facilitadoras do percurso, deixando que a circulação, os testes, as tentativas de postagens e demais movimentações fossem feitas por eles de maneira que visualizassem, ainda de um modo inicial, alguns elementos com os quais trabalharíamos. Pensamos que os trajetos percorridos pelos jovens no desvendar e escolher a plataforma onde seria construído o *blog* nos mostrariam alguns

³² Criado em 2007, o jornal se nomeia como uma mídia alternativa, buscando ser fonte de discussões pautadas na desconstrução do discurso das mídias hegemônicas, principalmente no contexto brasileiro. Possui versão impressa e online, oriunda de financiamento social e colaborativo. A circulação é quinzenal e gratuita, particularmente em instituições de ensino, culturais e movimentos sociais. Mais informações em <<http://jornalismob.com/>>; Acesso em 30 dez 2015.

indícios de como operavam as marcas de mediações e competências digitais e midiáticas neste caminho apropriativo sobre a mídia digital investigada.

Após a escolha da plataforma digital que seria utilizada para a criação do *blog*, a criação do mesmo foi realizada. Trabalhando de maneira coletiva, os jovens escolheram o nome do *blog* – *Semeando Ideias* – escolha que justificamos no capítulo destinado à análise e discussão dos resultados. Com o espaço digital criado, as oficinas educacionais foram pensadas e construídas de modo a confluírem com habilidades e capacidades dos sujeitos de maneira gradativa e crescente, de modo que as abordagens comunicacionais fossem tendo aspectos e elementos de dificuldade na medida em que os jovens fossem aprendendo a trabalhar dentro do ambiente digital.

Escutar as vozes dos sujeitos era, também, um de nossos pressupostos principais desde a concepção inicial da pesquisa. Por isso, ao sermos questionados por eles sobre a possibilidade de trabalharmos com oficinas voltadas à fotografia, não pudemos deixar a sugestão e iniciativa dos jovens participantes da pesquisa sem ser atendida. Pensamos em trabalhar aspectos da fotografia desde as realidades dos sujeitos, neste caso, a partir da utilização dos recursos providos pelas tecnologias dos telefones celulares, especialmente pelos modos de fotografar a si mesmo – que ganhou a denominação de *selfie*, este foi um dos elementos iniciais que problematizamos em nossas oficinas educacionais que trabalharam a fotografia.

Pensamos que trabalhar a fotografia como elemento para as questões de cidadania era um exercício interessante dentro do grupo no qual estávamos integrados. Nesse sentido, a partir de elementos que foram pensados pelos próprios jovens, criamos um projeto intitulado “Trajetos”, no qual os jovens fotografavam elementos de seus percursos cotidianos e realizavam um relato no *blog* sobre estes registros, suas motivações, reflexões sobre cidadania emergidas destes recortes fotográficos, etc.

Os exercícios e reflexões que realizamos sobre a fotografia relacionados a aspectos técnicos, referentes aos recortes e enquadramentos fotográficos, bem como, a uma retomada da história da imagem até a fotografia digital são recuperados no capítulo em que analisamos as oficinas educacionais. Aqui explicitamos como planejamos e nos guiamos desde uma ação à outra dentro do contexto investigado.

A partir da visualização das reflexões realizadas pelos jovens em suas fotografias, notamos a necessidade de trabalhar aspectos relacionados à cidadania. Como argumenta Cortina (2005), não nascemos cidadãos, mas *aprendemos* a ser cidadãos. E esse

aprendizado não se dá pelo cumprimento de leis, estatutos e outras regras, senão pelo nosso convívio crítico e refletido dentro de nossa sociedade, com os demais sujeitos e instituições que nos cercam. Desse modo, avistamos nas fotografias produzidas pelos jovens elementos que poderiam ser melhor trabalhados e aprofundados, no sentido de gerar problematizações mais ricas para os contextos nos quais os jovens faziam seus *trajetos fotográficos*. Por este motivo, fizemos uma parada nas oficinas de fotografia e retomamos alguns aspectos teóricos, relacionados à cidadania, de maneira recontextualizada para as realidades dos sujeitos, com elementos de seus universos, os quais já tínhamos colhido a partir de nossa maior permanência junto ao grupo e aproximação com os sujeitos. Entendemos que é dessa maneira que se constitui a pesquisa científica, com idas e vindas. Com atitudes do pesquisador que não nega os movimentos de retorno, pensando que retomar aspectos já trabalhados não significa um “atraso” dentro da caminhada investigativa, senão uma retificação do percurso, realizada de maneira fundamentada, refletida e planejada.

Com essa retomada que realizamos junto aos jovens, de aspectos centrais relacionados à cidadania, avistamos nas fotografias realizadas posteriormente exercícios mais refletidos, profundos e ricos. Exercícios que possibilitaram, inclusive, que os jovens pudessem planejar e organizar a próxima temática das oficinas educacionais de maneira mais autônoma, vinculada a problemas de suas realidades, gerando uma produção que nos mostra muito de suas dificuldades e desafios enquanto jovens de classe popular inseridos em contextos problemáticos em diferentes âmbitos.

As próximas oficinas educacionais executadas tiveram como elemento comunicacional central a produção de um produto audiovisual, no formato de um mini curta-metragem. Para a eleição da temática e trama que seria central dentro da produção, os jovens selecionaram uma série de questões da sua realidade vinculadas à cidadania, de maneira a criar uma história que pudesse contar esses elementos, em um espaço de tempo de aproximados 5 minutos.

Trabalhamos com alguns elementos teóricos e técnicos para criar uma base de conhecimentos sobre o audiovisual com os jovens, ainda que não nos interessasse tratar a técnica pela técnica, mas sim o que ela permite quando conhecida, em termos de produções problematizantes dos aspectos centrais das tramas e roteiros. Em nossa caminhada percebemos, entretanto, que nossos conhecimentos em termos de “técnica” eram muito básicos para aqueles sujeitos e que o manuseio e a proximidade com os elementos comunicacionais digitais, especialmente com as tecnologias existentes nos *smartphones*,

possibilitaram que aqueles sujeitos tivessem conhecimentos avançados e, quando não avançados, facilitadores da compreensão dos novos elementos introduzidos dentro das oficinas.

Durante a produção do mini curta-metragem, avistamos ainda que os sujeitos estavam utilizando os aprendizados conquistados ao longo das outras oficinas, como os elementos fotográficos, o entendimento do papel da narrativa nos processos comunicacionais e, principalmente, as abordagens e vinculações da comunicação com as questões voltadas à cidadania. Ao final desta experiência, o blog serviu como meio de divulgação do audiovisual construído pelos jovens, mostrando outro movimento apropriativo sobre o espaço digital criado e mantido pelo grupo.

Em nossa caminhada, buscamos pensar e planejar as oficinas educacionais que fizeram parte de nossa intervenção no contexto investigado de maneira a fornecer elementos para o aprendizado e para a potencialização das capacidades digitais, comunicativas, expressivas, cooperativas e cidadãs dos jovens que faziam parte da pesquisa. Buscamos entrelaçar os elementos/temas que eram relevantes nas realidades dos sujeitos com fundamentos e abordagens teóricas para a produção de conteúdos dentro do espaço digital criado e mantido por eles, com vistas à problematização e ao descortinamento de como estas atividades interventivas poderiam contribuir para o pensamento e avanço teórico-metodológico dos conceitos de cidadania comunicativa.

Todos os encontros e oficinas que realizamos com o grupo de jovens foram efetuados semanalmente nas dependências do *Centro de Vivência Redentora*, de maio a dezembro de 2015, totalizando 25 encontros e aproximadamente 50h/aula. A regularidade dos encontros que mantivemos com o grupo, bem como as condições estruturais e organizacionais possibilitadas pela instituição foram elementos fundamentais para nossa intervenção e desenvolvimento da pesquisa.

A partir desta investigação, apontamos que os exercícios de planejamento das intervenções e das oficinas em educação são beneficiados quando se abrem possibilidades de manter vínculos mais longos com os sujeitos, de modo a criar laços e estreitar as relações de confiança. Essas relações são cruciais para o desvendamento de aspectos mais profundos das marcas de mediações presentes nos processos de aprendizagem e apropriação dos sujeitos, não perceptíveis em movimentos mais rasos e com pouca extensão temporal. Da mesma maneira, ambientes sem condições espaciais e organizativas adequadas para o estabelecimento das atividades práticas e observações investigativas das

mesmas não são capazes de fornecer uma conjuntura favorável ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos sujeitos em arranjos mais sofisticados, entrelaçados às suas capacidades advindas das culturas e das marcas de mediações, das relações escolares, familiares e outras, que podem ser postas em ação e confluência em ambientes fornecedores de subsídios desafiadores e estimulantes ao aprendizado.

Pensamos ainda que, cabe ao pesquisador envolvido em projetos de intervenção, avaliar as condições e possibilidades ofertadas pelos contextos em que está inserido, planejando suas atividades de maneira a maximizar a utilização e o aproveitamento das ofertas de espaços, dos subsídios técnicos e institucionais, de elementos formadores dos contextos como as próprias rotinas organizacionais da instituição, do bairro, da comunidade e das famílias que a compõem; pensar e problematizar elementos culturais que envolvem o conjunto contextual da pesquisa e, em maior medida, compreender que os contextos de pesquisa são formados por múltiplos âmbitos. Desse modo, a existência de múltiplas vozes e atores precisa ser aceita e trazida para dentro dos planejamentos e reflexões realizados, de modo a serem elementos constitutivos dos mesmos, acrescentados constantemente à problemática da pesquisa, gerando um caldo multifacetado e pluridimensional, característico das complexidades dos sujeitos e contextos contemporâneos nas esferas da comunicação e da educação.

4.6 A pesquisa sistemática

A adoção de uma fase sistemática de pesquisa tem como pressuposto metodológico o aprofundamento e à compreensão dos dados e pistas coletadas nos movimentos exploratórios de modo a dinamizar o conhecimento sobre o problema/objeto investigado. Enquanto os movimentos exploratórios são parte fundamental para a compreensão dos elementos formadores da problemática de pesquisa, para a reformulação do problema, a aproximação e organização do *corpus* de pesquisa, são nas fases sistemáticas que as lógicas por trás dos fenômenos/objetos investigados são melhor descortinadas, à luz do tensionamento teórico-metodológico posto em ação pelos movimentos e procedimentos de pesquisa escolhidos pelo investigador.

Para a pesquisa que realizamos, pensamos na estruturação da fase sistemática em processos de observação e entrevistas que foram realizados em três âmbitos inter-relacionados. O primeiro se voltava à *observação dos processos educomunicativos*

desenvolvidos para a produção do blog; o segundo à observação e análise dos conteúdos produzidos para o blog e o terceiro aos sujeitos produtores do blog.

O primeiro âmbito se constituiu como um eixo fundamental de investigação, uma vez que perpassava os outros dois eixos. Mais do que observar e analisar os conteúdos produzidos pelos jovens participantes da pesquisa para o *blog*, interessava investigar, no âmbito da pesquisa, como as práticas educacionais foram efetivamente desenvolvidas, como os sujeitos se engajaram nelas e como as mesmas contribuíram para a construção de saberes, competências e cidadania comunicativa a partir dos processos e das relações culturais, sociais e midiáticas constituídas. As limitações sobre a proposta da pesquisa-ação/intervenção e a efetivação das oficinas educacionais oferecidas também foram problematizadas nesta fase da investigação.

O segundo eixo teve como objetivo estudar as postagens realizadas pelos sujeitos produtores do *blog*, identificando nas mesmas explicitações de reivindicações para suas comunidades, formas de expressão da identidade, de visibilidade através do uso ambiente digital, expressões vinculadas à cidadania comunicativa, entre outras. A partir da observação e análise dos conteúdos produzidos foi possível, também, investigar que usos e apropriações esses jovens faziam dos processos e conteúdos desenvolvidos nas oficinas educacionais e como esses usos e apropriações potencializavam a construção de uma cidadania comunicativa. Além disso, avistamos nestes conteúdos expressões das marcas de mediações dos sujeitos produtores do *blog*, a partir da visualização de manifestações de suas realidades, de características socioculturais, de competências midiáticas e digitais dos sujeitos.

O terceiro eixo da pesquisa sistemática, relativo *aos sujeitos produtores do blog*, teve como objetivo investigar como as marcas de mediações socioculturais e as competências midiáticas e digitais estavam envolvidas neste processo e entender como configuravam o aprendizado relativo aos processos educacionais desenvolvidos. Assim, buscou investigar como as marcas de mediações dos sujeitos incidiam nos seus processos de aprendizagem, de maneira a problematizar seus movimentos de engajamento e a participação dentro dos processos educacionais, suas posturas críticas, autônomas, cooperativas e solidárias; também, de apontar se para os sujeitos investigados em profundidade dentro da fase sistemática da pesquisa os processos educacionais desenvolvidos abriram perspectivas de reflexão e exercício da cidadania comunicativa.

A seguir, explicitamos a construção metodológica da fase sistemática de pesquisa, incluindo as definições dos procedimentos de coleta de dados e suas justificativas, as dimensões de observação, os processos de coleta/colheita de dados e o tratamento dos mesmos.

4.6.1 Dimensões de observação e procedimentos de coleta de dados

Para revelar as lógicas por trás dos fenômenos/objetos investigados por esta pesquisa, arquitetamos os procedimentos metodológicos da fase sistemática em distintos movimentos, estes complementares uns aos outros, caminhando de procedimentos mais abrangentes até mais específicos. Pensamos que esta construção permite englobar mais aspectos reveladores da problemática investigada, assim como distintas angulações que potencializam nossa percepção a partir de entradas investigativas ao campo realizadas em procedimentos específicos. Este entendimento parte desde nossas concepções metodológicas mais fundamentais, que compreendem que a complexidade da realidade é sempre maior do que nossas tentativas de entendê-la, mesmo utilizando arranjos metodológicos que busquem amarrar, investigar e interpretar suas múltiplas dimensões.

Compreendendo a complexidade da realidade e nossa incapacidade de compreendê-la em sua totalidade, coloca-se como um desafio à pesquisa científica contemporânea pensar em arranjos metodológicos que, de alguma forma, sejam capazes de exprimir em parte essas complexidades, a partir de tentativas explicativas fundamentadas e alimentadas por teias teórico-metodológicas problematizadas dentro desta compreensão.

A partir destes pressupostos, nosso primeiro movimento investigativo dentro da fase sistemática da pesquisa foi realizado no sentido de realizar *observações guiadas* dentro dos contextos de pesquisa que estávamos inseridos. Elegemos diferentes roteiros de observação para os distintos elementos que nos interessavam investigar: cenários vinculados ao projeto educ comunicativo; práticas e processos educ comunicativos desenvolvidos e cenário digital criado e mantido pelos jovens participantes da pesquisa (blog).

O roteiro número 1 de observação, voltado à observação cenários vinculados ao projeto educ comunicativo, foi organizado em blocos: o primeiro bloco teve como objetivo investigar os cenários nos quais o projeto educ comunicativo era realizado, visualizando características e espacialidades da Vila Diehl, do *Centro de Vivência Redentora* e de como

os sujeitos presentes nestes cenários utilizavam estes espaços. O segundo bloco objetivava fornecer elementos para analisar os espaços onde ocorriam efetivamente as oficinas educacionais, como as salas de aula e informática, os equipamentos e recursos disponíveis, suas condições, características e possibilidades de utilização.

O roteiro de observação número 2 era dedicado à observação das práticas e processos educacionais, dos processos de produção para o blog, bem como, de elementos oriundos das marcas de mediações nos sujeitos e, também, de pistas sobre aspectos vinculados à cidadania comunicativa. Este roteiro também foi organizado em blocos, sendo o primeiro composto por elementos observáveis sobre as práticas e processos pedagógicos nas oficinas educacionais desenvolvidas; o segundo sobre os saberes e competências comunicativas (expressos, potencializados, desenvolvidos⁹; o terceiro sobre aspectos relacionados ao aprendizado e exercício da cidadania comunicativa; e por fim, o quarto bloco trazia questões a observar sobre a presença das marcas de mediações nos processos e práticas já mencionadas.

Em nosso último roteiro de observação, de número 3, elencamos aspectos observados dentro do próprio cenário digital criado e mantido pelos sujeitos. Deste modo, observamos as características da plataforma digital; as apropriações de recursos, funcionalidades e linguagens digitais/comunicacionais; por fim, o último bloco visava focalizar a observação das características das produções e seus vínculos com a cidadania comunicativa. Os três roteiros de observações completos encontram-se no apêndice B deste relatório.

As análises e compreensões suscitadas por este olhar guiado sobre o contexto de pesquisa geraram elementos fundamentais para que pensássemos os passos seguintes realizados dentro do movimento de pesquisa sistemática. Foi a partir dos movimentos de observação que tivemos uma dimensão mais ampla dos resultados que nossa pesquisa de intervenção estava gerando no contexto investigado. Com a observação, também, compreendemos de uma maneira um pouco mais apurada como as marcas de mediações eram presentes nos sujeitos e em suas práticas dentro das oficinas educacionais, a partir de nossa circulação e olhar apurado para os contextos de nossa investigação, como a própria comunidade.

É importante ressaltar que não consideramos os movimentos de observação guiada como estanques, fixos e conclusos. Iniciamos as observações em meados do mês de outubro, e prosseguimos com as mesmas até a finalização das oficinas que organizamos,

no mês de dezembro. Desse modo, algumas constatações que realizamos no início das observações foram sendo rearranjadas, aprimoradas e reiteradas; outras negadas, desconstruídas e retificadas. Expomos detalhadamente estas compreensões e seus movimentos no capítulo dedicado à análise e discussão dos resultados. Neste exercício metodológico, nos concentramos em apresentar como as decisões e arranjos metodológicos construídos para a pesquisa desenvolvida geraram diretrizes para caminhar de uma decisão à outra, de maneira fundamentada e reflexiva.

Neste sentido, a utilização de roteiros guiados para realização de observações nos diferentes âmbitos de interesse da investigação permitiu que pensássemos que, para responder à problemática de pesquisa construída, a fase sistemática deveria contar com outro movimento de investigação constituído dentro dos pressupostos metodológicos que alimentam a totalidade da pesquisa.

Neste sentido, nosso próximo passo dentro da caminhada metodológica de construção da investigação foi a eleição de um movimento de pesquisa através da construção de um *grupo de discussão*. Nossa opção por esta estratégia metodológica foi fundamentada pelas próprias concepções educacionais que perpassam a totalidade da pesquisa, no sentido de que é no trabalho *coletivo, participativo e democrático* que as vozes dos sujeitos se encontram e ganham sentido, a partir de movimentos de abertura e escuta, possibilitados por práticas e processos pedagógicos que problematizam as realidades dos sujeitos e permitam o ingresso dos mesmos em ambientes fecundos à expressão de suas subjetividades e capacidades (midiáticas, culturais, comunicacionais, criativas, etc.).

A opção pelo grupo de discussão está vinculada, também, ao tipo de prática investigativa da pesquisa ação/intervenção. Enquanto investigação que se coloca como vetor de entrada intervencionista ao campo, a pesquisa ação/intervenção detém também como pressuposto a escuta atenta aos contextos constituintes da pesquisa, desde seus movimentos iniciais de formação de um diagnóstico até o planejamento e a execução dos movimentos de ação no campo de investigação. Diante destas características, as possibilidades e necessidades de escuta requisitadas pela estratégia metodológica do grupo de discussão se aproximaram da pesquisa que realizamos, mostrando elementos enriquecedores da observação e investigação dos processos desencadeados por nossa pesquisa.

Pensamos que as posturas de escuta proporcionadas por esta escolha metodológica favoreceram o processo investigativo por serem, além de necessidades teórico-metodológicas, necessidades e posturas políticas, éticas e sensíveis, tanto do sujeito pesquisador quanto dos sujeitos que fizeram parte da investigação. Pensamos que esta postura remete, também, ao entendimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa – pesquisador e pesquisados – como sujeitos em processo, capazes de se modificarem ao longo das trajetórias investigativas e situados histórica, contextual e academicamente.

Nossa opção pelo grupo de discussão considerou, ainda, que a utilização desta estratégia metodológica seria beneficiada pela relação de proximidade construída com o grupo de jovens ao longo dos meses em que estivemos desenvolvendo nossa pesquisa, no sentido de que a dinâmica do grupo de discussão necessita de abertura, confiança familiaridade entre os sujeitos, para que ambos possam contribuir com suas vozes, opiniões e posturas, na tentativa de argumentação e discussão comum sobre determinadas temáticas.

A construção teórico-metodológica de Ibáñez (1989) contribuiu para nossa compreensão de que a pesquisa no campo das ciências sociais detém como desafio a busca pelas relações entre os elementos da vida social, como as ações realizadas pelos sujeitos, os acontecimentos em que se envolvem, suas decisões políticas, sociais, familiares, educacionais, suas trilhas e percursos realizados ao longo da vida, com os elementos relativos ao que os sujeitos falam (ou ocultam) nas produções dos discursos que realizam socialmente. Para nossa pesquisa, é interessante a perspectiva de Ibáñez (1989) na medida em que os processos educacionais realizados pelos sujeitos em suas expressões práticas são *indissociáveis* dos discursos que realizam sobre os mesmos, quando questionados sobre os sentidos construídos, os aprendizados e as formações e compreensões sobre a cidadania comunicativa.

Do mesmo modo, Ortí (1989) reforça o sentido inseparável dos discursos produzidos pelos sujeitos e suas expressões práticas, compreendendo que “[...] discursos y hechos integran y configuran igualmente la realidad social y se reclaman mutuamente en su comprensión y explicación. ‘Lo que la gente me dijo me ayudó a explicar lo que había sucedido – [...] – y lo que yo observé me ayudó a explicar lo que la gente me dijo’” (ORTÍ, 1989, p. 171).³³

³³ Tradução livre: Discursos e fatos integram e configuram igualmente a realidade social e se expressam mutuamente em sua compreensão e explicação. “O que as pessoas me disseram me ajudou a explicar o que havia acontecido – e o que eu observei me ajudou a explicar o que as pessoas me disseram”.

Para nossa pesquisa se destacou, ainda, a natureza coletiva do grupo discussão, a partir do entendimento de que, em conjunto, os jovens poderiam discutir elementos sobre os processos educomunicativos dos quais foram partícipes, suas dificuldades, aprendizados, as formas como se envolveram nas oficinas, as compreensões que desenvolveram sobre os exercícios da cidadania comunicativa, entre outros elementos, e que o encontro de suas compreensões num movimento coletivo de discussão também seria produtivo em termos da observação das dinâmicas dialógicas e de negociação do grupo.

Nos alimentamos dos pressupostos teórico-metodológicos de Ibáñez (1989) e Ortí (1989) para a construção desta fase da investigação. Suas construções foram importantes para a problematização metodológica sobre os grupos de discussão e suas utilizações estratégicas na pesquisa social o local de nossa investigação. Desse modo, nos apropriamos de algumas ideias trabalhadas pelos autores, reformulando-as para nosso contexto investigativo, de modo que pudéssemos aproximar as concepções à nossa realidade de pesquisa.

Diante disso, construímos alguns pressupostos que foram substanciais para o desenvolvimento do grupo de discussão dentro de nossa pesquisa. O primeiro pressuposto considera que a palavra dentro desta estratégia metodológica deve ser concedida aos sujeitos, de modo que possam se expressar livremente dentro da dinâmica proposta, reiterando a ideia de que suas vozes são importantes dentro do momento de discussão construído.

Entendemos que, para efetivar o momento do grupo de discussão como prática coletiva democrática, a linguagem utilizada pelo pesquisador deve ser a mais próxima possível das realidades e gramáticas dos sujeitos que são participantes desta estratégia metodológica. Para isso, em nossa pesquisa, retomamos aspectos da linguagem e das expressões utilizadas pelos jovens observadas desde nossos movimentos de observação guiada ao campo e, também, a partir das demais experiências propiciadas pelos encontros com a turma ao longo dos meses que estivemos desenvolvendo as oficinas educomunicativas. Fizemos um esforço no sentido de simplificar e traduzir os termos mais específicos que nos interessavam na pesquisa, para que pudéssemos obter, por parte dos jovens, uma compreensão mais clara sobre as temáticas que nos interessavam escutar suas opiniões e discussões.

O Apêndice C traz o roteiro completo com as questões postas em discussão durante o grupo de discussão criado. O roteiro foi pensado em eixos, de modo que cada um deles

trabalhasse problemáticas específicas que nos interessavam à pesquisa. Interessa discutir neste exercício metodológico como realizamos o procedimento e quais foram os resultados em termos de construção e desconstrução do roteiro arquitetado, a partir da entrada dos sujeitos como atores participantes e construtores, também, das estratégias metodológicas por nós construídas e realizadas.

Nosso movimento inicial de organização do grupo de discussão procurou especificar aos jovens participantes quais eram nossos objetivos, como seria a dinâmica do grupo de discussão e quais posturas esperávamos deles enquanto sujeitos portadores de vozes importantes e substanciais para responder à nossa problemática de pesquisa. Deste modo, iniciamos a dinâmica lembrando aos jovens que nossos encontros e oficinas educacionais desenvolvidas faziam parte de uma pesquisa mais ampla, na qual todos estavam envolvidos enquanto sujeitos cujas práticas e apropriações eram objeto de nosso estudo e investigação. Dessa maneira, quisemos fazer despertar nos sujeitos a ideia de que suas respostas e posturas dentro da dinâmica do grupo de discussão eram fundamentais para o andamento de nossa pesquisa, demonstrando que suas falas eram elementos imprescindíveis para nossa compreensão dos processos educacionais desencadeados por nossa investigação.

O segundo movimento de sensibilização junto aos jovens participantes da pesquisa foi relacionado à compreensão de que, naquele momento de reflexão propiciado pelo grupo de discussão deveríamos ser vistos como *pesquisadores*, isto é, os jovens necessitariam realizar um esforço para desvincular nossas atividades de condutora da pesquisa deste momento de intervenção questionadora, que poderia ser feita de modo crítico. Com isto, procuramos deixar os jovens o mais à vontade possível, para que pudessem realizar críticas quanto às nossas abordagens, posturas, decisões e demais movimentos dentro dos processos e dinâmicas que desenvolvemos ao longo dos meses.

Este momento foi muito revelador para a pesquisa. Pensávamos que os jovens poderiam não ser capazes de conseguir realizar este exercício desvinculado, mantendo posturas características de suas culturas escolares, nas quais os movimentos questionadores realizados junto aos professores são vistos como atividades desrespeitosas, noção alimentada pela *educação bancária*, que equivocadamente coloca professores e estudantes em posições hierarquizadas do saber, como se ambos não possuíssem capacidades equivalentes de construção intelectual. Nossa concepção educacional se nutre das críticas de Paulo Freire, que desconstrói a noção de educação bancária e pensa os processos

educativos (em nosso caso, educomunicativos) como processos horizontais de construção do saber, no qual professores e estudantes caminham lado a lado na constituição de conhecimentos.

Diante destas premissas, avistamos nos movimentos críticos e reflexivos realizados pelos jovens sobre nossas práticas, abordagens e decisões de cunho metodológico dentro dos processos educomunicativos desenvolvidos, atividades analíticas capazes de traçar relações comparativas entre nossas abordagens e demais abordagens vivenciadas por estes sujeitos; análises alimentadas em construções que retomavam aspectos vivenciados desde nossas primeiras entradas ao campo e que caminhavam no sentido de construir uma linha do tempo avaliativa sobre os processos e práticas desenvolvidas; ainda, análises de cunho auto-reflexivo profundo e desencadeadora de novos questionamentos.

Quando relatamos o surgimento de novos questionamentos além dos que já havíamos planejado pelo roteiro semi-estruturado do grupo de discussão, falamos sobre a própria forma como os jovens contribuíram para o andamento desta dinâmica. As questões organizadas nos eixos de interesse da pesquisa serviram como guia mais amplo das discussões realizadas, mas foi o trabalho interpretativo sobre estas questões feito pelos jovens que as organizou de maneira a gerar discussões mais ricas à nossa pesquisa. Essa característica revela aspectos tanto sobre os sujeitos pesquisados quanto sobre a própria dinâmica e forma de concepção desta estratégia metodológica.

No âmbito dos sujeitos, compreendemos nos mesmos, assim como já revelado pelo movimento exploratório no qual construímos um questionário para a colheita de dados, capacidades reflexivas e questionadoras profundas sobre as dinâmicas metodológicas de investigação, mostrando características criativas, inventivas, desestruturantes, que apontam e reafirmam alguns de nossos pressupostos teórico-metodológicos mais basilares, de que a prática metodológica em pesquisa científica necessita de rigor e reflexão epistêmica pormenorizada e fundamentada.

Diante disto, queremos alimentar uma discussão sobre a qual não temos uma resposta formulada de maneira conclusiva, elaborando uma premissa de teor teórico-metodológico que queremos colocar como elemento de contribuição para pesquisas que se desenvolvem no âmbito das pesquisas ação/intervenção. Considerando os pressupostos teórico-metodológicos que compreendem as instâncias metodológicas como momentos reivindicadores de atenção e esforço epistêmico por parte do pesquisador, pensamos que as pesquisas ação/intervenção necessitam refletir suas construções metodológicas no campo

investigativo em conjunto com os sujeitos que compõem os contextos de intervenção, concebendo que os mesmos detêm capacidades de reflexão e trabalho epistêmico sobre as dinâmicas metodológicas construídas, de modo a compartilhar conhecimentos, reestruturar os arranjos metodológicos, retificar percursos planejados e enriquecer as compreensões realizadas sobre a realidade investigada, a partir da coesão e aproveitamento dos múltiplos olhares e dimensões que conformam o horizonte das pesquisas ação/intervenção.

As respostas e discussões realizadas na fase do grupo de discussão foram importantes não somente para a compreensão de elementos sobre as dinâmicas e os processos educacionais; as aprendizagens e exercícios voltados à cidadania comunicativa; os saberes e competências comunicativas desenvolvidas e potencializados nos sujeitos e sobre como as marcas de mediações de inscrevem dentro destes elementos, como apontamos em nosso roteiro de questões, mas também como *estratégia de acercamento* para a última fase de investigação sistemática que empreendemos, a entrevista em profundidade.

Durante a dinâmica do grupo de discussão, aproveitamos para observar quais sujeitos consideraríamos serem interlocutores interessantes para a realização da entrevista em profundidade. Pensamos em aproveitar suas posturas e respostas realizadas no grupo de discussão como elementos de escolha e justificativa para suas inserções como sujeitos a entrevistar em profundidade. Compreendemos que a amostra de sujeitos escolhida para ser entrevistada deveria considerar elementos diferenciadores, pautar-se em critérios diversificados e ser o mais abrangente possível. Do mesmo modo, os sujeitos escolhidos para esta fase deveriam ser capazes de fornecer elementos que contribuíssem para responder à nossa problemática de pesquisa, tendo participado efetivamente dos processos educacionais que desenvolvemos no contexto investigado. Desta maneira, elegemos *critérios de seleção* da amostra, nos quais nos balizamos para a escolha dos sujeitos que entrevistamos em profundidade, sendo eles: ter participado das oficinas educacionais de maneira efetiva; ter contribuído para as discussões, trocas e demais atividades de maneira efetiva; ter apresentado interesse em participar da pesquisa em suas diferentes fases; ter expressado posturas, formas de participação das atividades e produções no âmbito da educação com distintos nuances e que pudessem relevar aspectos relativos à cidadania comunicativa; estar disposto a participar da entrevista em profundidade.

Considerando estes critérios e alimentados pelas observações realizadas ao longo de nossa entrada de intervenção ao campo, pudemos selecionar a amostra de sujeitos que faria parte de nossa última fase sistemática de investigação. Do grupo de 10 jovens, escolhemos 4 a serem entrevistados em profundidade, sendo 2 meninas e 2 meninos, de idades entre 15 a 17 anos, moradores da Vila Diehl e frequentadores das atividades oferecidas pela *Fundação Semear* dentro das dependências do *Centro de Vivência Redentora*, especificamente do *Projeto Vencer*.

Em termos das *questões éticas*, por trabalhar com jovens adolescentes, tivemos o cuidado de submeter a mesma ao Comitê de Ética da Universidade Unisinos, passando por todos os trâmites e requerimentos exigidos. Com base neste processo, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que trazia todos os objetivos, implicações, cuidados éticos e demais características e justificativas de nossa investigação, que foi assinado pelos responsáveis dos jovens participantes de nossa pesquisa e guardado em nossa posse. Também tivemos aprovação da *Fundação Semear*, por meio da análise de nosso projeto de pesquisa, e assinatura de um *Termo de Anuência*, que permitia a realização de nossa pesquisa junto aos sujeitos atendidos pela instituição. Ainda nesse sentido, nos comprometemos com a *confidencialidade dos dados*. Para isso, não revelamos os nomes dos entrevistados, protegendo suas identidades e opiniões sobre as temáticas que debatemos, optando pela utilização de nomes fictícios. Deste modo, o capítulo destinado à análise e discussão dos resultados obtidos através das observações e entrevistas realizadas traz a utilização de nomes que não são os verdadeiros dos jovens que participaram desta pesquisa, reiterando nossa responsabilidade ética de proteção das identidades juvenis.

Nossa entrevista em profundidade foi pensada e organizada por eixos que nos guiaram dentro da dinâmica das entrevistas, conforme explicitado detalhadamente no Apêndice D deste relatório. O primeiro eixo buscava pensar, em conjunto com os jovens entrevistados, elementos sobre as *práticas e processos pedagógicos* desenvolvidos ao longo da pesquisa de ação/intervenção. Neste sentido, trazia questões sobre como os jovens avaliavam as oficinas e atividades desenvolvidas, as negociações estabelecidas, as relações com a professora/pesquisadora e colegas; como pensavam suas participações enquanto sujeitos produtores da comunicação, etc.

O segundo eixo trazia questões para investigar as *práticas e processos educacionais*. Dentro deste âmbito, nos interessava conhecer as avaliações dos jovens sobre as sistemáticas desenvolvidas com os mesmos para a manutenção e gestão do *blog*

criado; as formas como desenvolveram suas atividades; como analisavam as atividades de decisão das temáticas, as formas de comunicação apreendidas, as responsabilidades desempenhadas dentro do grupo e as funções exercidas.

O terceiro eixo foi organizado para trabalhar questões referentes às *aprendizagens e exercício da cidadania comunicativa*. Por conter elementos de compreensão teórica avançada, realizamos um esforço para redigir questões em nosso roteiro de entrevista que contivessem expressões mais simplificadas, de modo a facilitar nosso processo de entrevista com os jovens. Durante as entrevistas, percebemos que esta estratégia funcionou, contribuindo para que elas ocorressem de forma organizada e sem apresentar grandes dificuldades de entendimento das questões por parte dos jovens. Para nossa experiência metodológica, reiteramos a necessidade de pensar os instrumentos de pesquisa à luz dos universos de sentido nos quais as pesquisas se nutrem. Pensamos que todos os procedimentos construídos para as diversas fases de uma investigação devem passar por este cuidado e processo elucidativo. Desta maneira, ao adentrar no cenário de investigação, o pesquisador pode realizar seus movimentos de pesquisa (entrevistas, grupo de discussão e outros) de modo sistematizado e metodicamente planejado para as especificidades do cenário, o que lhe concede mais possibilidade de dialogar efetivamente com os sujeitos investigados. Esse cuidado de natureza metodológica pode fornecer ao pesquisador, também, mais espaço para que observe outros elementos presentes na dinâmica da entrevista, como posturas, aspectos formadores do ambiente, as gestualidades, expressões não verbais, e outras, enriquecedoras das pesquisas realizadas.

Dentro deste terceiro eixo do roteiro de entrevista, trabalhamos questões relacionadas aos aprendizados conquistados nas diferentes oficinas realizadas; à gestão de espaços de comunicação na internet; à relevância das temáticas trabalhadas pelos jovens em relação à cidadania e à expressão das culturas populares juvenis; e a estes aprendizados poderiam ser correlacionados às suas vivências e experiências familiares, escolares, comunitárias e cotidianas.

O quarto eixo da entrevista trazia questões elaboradas para pensar o desenvolvimento de *saberes e competências comunicativas* junto aos jovens. As questões versavam sobre a construção de um pensamento crítico sobre a comunicação midiática e seus processos; sobre a expressão e o aprendizado de valores e demais formas de trabalho colaborativo dentro dos processos comunicacionais e, ainda, sobre como os jovens

avaliavam suas evoluções sobre os saberes e competências que desenvolveram ao longo da pesquisa.

A investigação sobre as *marcas de mediações presentes nos sujeitos participantes* dos processos educacionais desenvolvidos era parte central das questões construídas no quinto eixo da entrevista. Nele, elaboramos questões referentes às mediações familiares, locais (comunitárias, de bairro), do ambiente escolar, do cotidiano popular da cultura juvenil, e, também, da cultura midiática/digital, com o objetivo de trazer tona elementos que contribuíssem para pensar e compreender como estas marcas de mediações estavam presentes dentro das dinâmicas e produções realizadas pelos jovens durante nossa pesquisa.

O sexto e último eixo foi dedicado a realização de questões referentes ao *cenário digital* criado e mantido pelos jovens. As perguntas problematizavam aspectos do ambiente digital – *blog* – procurando desvendar quais foram as apropriações dos sujeitos sobre o mesmo; seus aprendizados; facilidades e dificuldades de trabalho; suas avaliações sobre as utilizações que realizaram sobre o espaço criado, bem como, perguntas relacionadas a outros espaços da internet, com especial ênfase às redes sociais, procurando desvendar quais relações poderiam ser estabelecidas sobre as apropriações e usos realizados sobre o *blog* e as realizadas nestes outros espaços pela cultura popular juvenil.

Durante a realização de nossas entrevistas fomos cuidadosos em explicar os objetivos das entrevistas, explicitando o percurso metodológico que estávamos trilhando e a importância de suas respostas para a construção do conhecimento a partir de nossa pesquisa. Reiteramos, como já havíamos feito no movimento investigativo realizado na dinâmica do grupo de discussão, a importância dos jovens como sujeitos protagonistas da pesquisa e, por consequência, dos resultados e construções de conhecimento elaborados a partir dela. Essa retomada foi fundamental para que os jovens realizassem suas participações nas entrevistas em profundidade de forma comprometida, indo a fundo nas questões realizadas, desconstruindo algumas perguntas e debatendo conosco elementos centrais da pesquisa.

Desse modo, avistamos neste exercício de explicitação pormenorizada e direta dos objetivos e interesses dos movimentos metodológicos da investigação uma ação fundamental dentro da fabricação da pesquisa, que concebe os sujeitos participantes da mesma como protagonistas da construção do conhecimento. Fazer emergir nos sujeitos este sentimento de pertença à elaboração do conhecimento científico se mostra, portanto, como parte essencial a pesquisas que trabalhem as dimensões dos sujeitos como

problematizadoras dos seus contextos de investigação, contribuindo para a concepção de reflexões comprometidas com os horizontes de pesquisa e com as múltiplas esferas formadoras dos sujeitos. O roteiro de entrevista é apresentado no Apêndice D.

A organização dos procedimentos metodológicos em blocos vinculados à problemática da pesquisa permitiu que a fase seguinte, de análise e interpretação dos dados coletados, fosse realizada de forma mais integrada e organizada. Deste modo, analisamos os sujeitos e suas práticas dentro do processo educ comunicativo desenvolvido a partir dos próprios eixos centrais elencados em nossos movimentos metodológicos de investigação: práticas e processos educ comunicativos; práticas e processos pedagógicos; aprendizagens e exercício da cidadania comunicativa; saberes e competências comunicativas; marcas de mediações e apropriações no cenário digital.

O capítulo seguinte é dedicado à análise e interpretação dos dados da pesquisa; nele buscamos fazer os movimentos explicativos de forma a integrar nossas entradas metodológicas ao campo. Dentro deste capítulo ainda, retomamos as produções realizadas pelos jovens no espaço de comunicação criado pelos mesmos na internet – o blog, trazendo recortes de suas produções e movimentos analíticos que complementam nossas demais estratégias metodológicas de investigação adotadas ao longo da pesquisa.

5 AS OFICINAS E AS APROPRIAÇÕES EDUCOMUNICATIVAS DOS JOVENS

Desde os movimentos primeiros realizados na pesquisa exploratória, viemos colhendo resultados de nosso campo de ação/intervenção e analisando-os. Os dados obtidos a partir de nossos movimentos de investigação foram sendo, desse modo, complementares uns aos outros, de modo que pudéssemos chegar às fases finais de nossa pesquisa com elementos melhor construídos para a realização de uma compreensão mais apurada sobre os fenômenos que investigamos. A partir dos movimentos de pesquisa sistemática, vamos aprofundar e descortinar as lógicas por trás dos fenômenos que investigamos utilizando, para isto, uma combinação de diferentes estratégias de pesquisa.

Neste capítulo, realizamos a retomada dos processos e práticas educ comunicativas desenvolvidos, buscando pensar resultados e interpretações realizados a partir de nossos movimentos investigativos. Iniciamos esse movimento a partir da reconstrução das observações que realizamos com base nas *observações guiadas* no campo de investigação, conforme remontamos no capítulo dedicado à explanação metodológica. Prosseguimos nossas tentativas analíticas recuperando as observações realizadas e tensionando-as à luz de elementos teóricos. Trazemos para o debate, também, a análise dos produtos comunicacionais realizados pelos jovens dentro e fora do ambiente digital do *blog*, construídos a partir das oficinas educ comunicativas nas quais foram partícipes.

5.1 Processualidades das oficinas educ comunicativas: caminhos construídos e trilhados na investigação

Como apontamos no capítulo dedicado à explicitação dos percursos metodológicos realizados na pesquisa, nossa entrada ao campo e aproximação junto aos jovens foi realizada de maneira gradual, a partir de movimentos cautelosos de aproximação, diálogo constante e tentativas de estabelecimento de relações horizontais de discussão e planejamento das atividades educ comunicativas realizadas.

Após a realização do movimento metodológico da pesquisa exploratória e das análises prévias que seus resultados permitiram, como a visualização de características formadoras do perfil dos jovens, elementos para pensar suas marcas de mediações, culturas e saberes midiáticos e experiências culturais realizamos, alimentados por estes dados, nosso planejamento das ações de intervenção realizadas.

Antes mesmo de partirmos para oficinas educomunicativas com objetivo de criação do *blog*, entendemos a necessidade de trabalhar com os sujeitos elementos básicos relacionados à comunicação, suas características, gargalos, necessidades contemporâneas e problemáticas cidadãs, pensando que a criação do *blog* realizada após estes debates seria favorecida. Neste sentido, nossas duas primeiras oficinas foram dedicadas a este trabalho de teor reflexivo sobre a comunicação, principalmente sobre os meios de comunicação mais consumidos pelo grupo de jovens que fazia parte de nossa pesquisa.

Desse modo, planejamos essas oficinas em dois encontros. O primeiro foi organizado de modo a *explorar de maneira crítica os espaços midiáticos mais acessados pelos jovens*, e que tinham sido apontados pelos mesmos no movimento de pesquisa exploratória. Nossa prática consistiu em acompanhar a navegação dos sujeitos pelos *sites* dos jornais, plataformas e demais espaços de comunicação, verificando como realizavam a leitura de conteúdos que eram de seu interesse e como essas leituras se davam de distintas formas, de acordo com as características próprias de cada sujeito e, também, com a própria natureza dos conteúdos acessados. Por parte dos sujeitos, cabia o exercício de selecionar um conteúdo de interesse e analisá-lo cuidadosamente, verificando: características do texto, de vídeos e fotografias utilizados para ilustrar a matéria; elementos relativos à publicidade; a relação entre o título da matéria e seu conteúdo e, também, o caminho percorrido para chegar até *o site* ou espaço da internet onde estava lendo a matéria. Com este último exercício, queríamos que os jovens recuperassem o trajeto realizado por eles para chegar ao local do consumo midiático, considerando a hipótese de que este consumo estava atrelado à visualização prévia permitida pelas redes sociais digitais frequentadas pelos jovens.

Nesse movimento primeiro, percebemos alguns elementos comuns nos hábitos de navegação e consumo midiáticos dos jovens na internet. Como nossa prevíamos, as redes sociais digitais desempenhavam um papel crucial de organização e indicação de leitura para os jovens fornecendo, a partir das análises algorítmicas de preferências de navegação realizadas, sugestões de matérias jornalísticas e de demais conteúdos disponíveis na internet baseados nos históricos de navegação, de *downloads*, etc. realizados pelos sujeitos. Deste modo, quando propomos aos jovens que acessassem os espaços da internet onde consumiam conteúdos midiáticos, instantaneamente quase todos iniciaram suas navegações a partir da utilização do *Facebook* como local que agrega páginas dos principais jornais e portais de notícias que consumiam.

Os apontamentos realizados sobre os conteúdos selecionados para este exercício e que mais despertaram interesse nos jovens foram sobre os locais, tipos e quantidade de elementos publicitários contidos nos espaços de comunicação. Segundo seus relatos, a visualização das peças publicitárias não era realizada com atenção no cotidiano, sendo descartadas o mais rápido possível das telas (vídeos publicitários contidos nas pré-visualizações, por exemplo). Notamos, a partir de seus relatos sobre a presença da publicidade nos espaços de comunicação digital que possivelmente os jovens desconheciam a natureza de manutenção econômica que a publicidade desempenha nos meios de comunicação.

A partir disso, explicitamos alguns exemplos de como a publicidade era peça participante dos processos de consumo da comunicação dentro do ambiente digital. Utilizamos para isso o exemplo da navegação de um jovem que estava lendo uma matéria sobre futebol no *site Globoesporte.com*. Solicitamos ao jovem que localizasse um espaço de publicidade dentro da matéria que estava lendo e fizesse a descrição da mesma para a turma. Enquanto realizava a descrição, vinculada a uma grande empresa de venda de itens esportivos, notamos que os demais jovens procuravam dentro dos *sites* que estavam navegando os espaços publicitários e as relações dos mesmos com o tipo de conteúdo disponível nas páginas. Esse movimento despertou grande interesse no grupo que, conforme nossa percepção inicial havia apontado, desconheciam as relações existentes entre a publicidade e os meios de comunicação, especialmente as relações de consumo possibilitadas pelas plataformas disponíveis nos espaços da internet.

O segundo tipo de relato mais interessado e aprofundado realizado pelos jovens teve como centralidade uma análise dos títulos das matérias em relação aos seus conteúdos. De maneira crítica, os sujeitos relataram diversos casos de matérias cujos títulos não correspondiam exatamente aos conteúdos produzidos. Notamos neste exercício capacidades avaliativas bem desenvolvidas no sentido de que, já conhecendo um pouco sobre os elementos publicitários e suas presenças dentro dos ambientes comunicacionais da internet, os sujeitos puderam repensar as estratégias adotadas pela grande mídia para “chamar os leitores” e aumentar o número de visualizações por página.

As passagens e observações realizadas no caderno de campo sobre esta experiência primeira mostram uma evolução gradativa nas capacidades avaliativas dos sujeitos. A partir do descortinamento de algumas características e subterfúgios principais utilizados pelos meios de comunicação digital, os jovens foram construindo seus caminhos

investigativos de qualificação dos conteúdos midiáticos consumidos na internet de maneira gradual. Os próximos elementos que foram destacados pelos sujeitos foram as imagens utilizadas como capa das matérias selecionadas. Para eles, diversas matérias lidas cotidianamente utilizavam fotografias que, de algum modo, privilegiavam determinados destaques e enquadramentos para que os leitores se sentissem atraídos a realizar a seleção e leitura do conteúdo produzido.

As críticas sobre as formas como os meios de comunicação digitais realizavam suas tentativas de atração de leitores foram realizadas com força pelos sujeitos, demonstrando que, mesmo sendo consumidores destes ambientes midiáticos, suas visões sobre as práticas comunicativas desempenhadas pelos grandes portais de notícias estavam atentas e cientes da utilização intencional de estratégias para o chamamento de consumidores. Essa observação ainda que preliminar das práticas cotidianas de navegação dos sujeitos nos ambientes midiáticos digitais foi ao encontro de nossas premissas teóricas que concebem os sujeitos contemporâneos como ativos nos processos de receptividade comunicativa que realizam. Suas navegações e observações críticas sobre os ambientes da comunicação digital demonstram capacidades reflexivas fortes em relação a características comunicacionais cujas finalidades têm relação com o aumento do número de acessos, que por sua vez, se relaciona ao consumo publicitário – revertido em consumo de bens culturais diversos.

Apesar destas manifestações que, de certo modo, reafirmam as características não passivas dos sujeitos contemporâneos que participam de processos de comunicação midiática, não pudemos deixar de perceber as dificuldades de desvincular o acesso aos ambientes informacionais dos espaços fornecidos pelas redes sociais digitais. A primeira resposta obtida dos jovens quando questionados sobre porque acessavam majoritariamente os meios de comunicação através das redes sociais digitais era que elas facilitavam os processos de seleção e acesso de temas e espaços de interesse, compilando os *links* e disponibilizando as opções para acesso. Fica evidente na fala dos sujeitos uma característica imediatista, que concebe que a comunicação midiática e seus produtos devem fornecer elementos de análise e consumo quase que instantâneos. Nessa lógica do consumo acelerado, as redes sociais digitais ganham destaque e preferência de públicos jovens, por agruparem e fornecerem *links* de acesso de maneira rápida, sem que necessitem “*perder tempo procurando na internet, que aí vem um monte de besteira junto. No Face já vem*

tudo ali, é só ir clicando”³⁴, conforme passagem registrada no caderno de campo que narra a resposta de um dos jovens quando questionado por que prefere se informar diariamente através dos *links* compartilhados por amigos e páginas que acompanha (curte) no *Facebook*.

Diante destas características de consumo midiático digital apresentadas pelos sujeitos que faziam parte de nossa pesquisa, pensamos na necessidade de trabalhar e compartilhar com os mesmos *características de espaços de comunicação digital que possuíam concepções alternativas* desvinculando-se, portanto, das grandes mídias e de portais de notícias acessados por eles.

Propomos ao grupo que elegeisse uma temática de interesse comum a todos, para que pudéssemos realizar uma dinâmica de análise comparativa destes espaços em conjunto. De acordo com as características educacionais do grupo, o tema eleito para análise foi a abertura para as inscrições do Enem, que iniciariam no dia 25 de maio de 2015. Para muitos dos jovens, seria a primeira vez que iriam realizar as provas com vistas a participar de processos seletivos às universidades públicas e particulares do país. Selecionado o tema, propomos aos jovens que realizassem buscas na internet sobre notícias relacionadas ao tema, considerando apenas resultados que não fossem vinculados aos portais que comumente acessavam. As dificuldades de encontrar portais de notícias alternativos que tratassem do tema foram uma constatação interessante nesse exercício de pesquisa, revelando carências e pouca profundidade no tratamento de temas de interesse das culturas populares juvenis, como os processos de entrada e condições de acesso ao ensino superior.

Chamamos atenção para o relato desenvolvido por um dos jovens participantes da pesquisa que, ao encontrar uma notícia que apurava como os processos de seleção ofertados pela proposta do Enem tinham possibilitado a entrada de diferenças socioculturais distintas nos espaços das universidades brasileiras, convidava os demais colegas a visualizarem a matéria na tela do seu computador, apontando para a mesma e sinalizando “*o tamanho*” dela como algo diferenciado do até então já experienciado por ele dentro dos espaços de comunicação na internet. Ao apontar para a extensa matéria o jovem estava, na verdade, verificando que os espaços de comunicação na internet possuem capacidades muito maiores de trabalho e aprofundado e reflexivo do que geralmente utilizados pelos grandes portais de notícias. A surpresa e o espanto da turma ao se deparar

³⁴ Registro do caderno de campo 2015, fala de Mateus. Ressaltamos que as falas dos sujeitos trazidas para este exercício mantêm suas expressões tal qual nossas anotações feitas no caderno de campo, conservando gírias, modos de fala, simplificações e demais recursos e características da linguagem popular juvenil.

com uma página que prosseguia para além do que uma visualização rápida mostrava, nesse sentido, que as experiências de comunicação às quais os jovens estavam habituados em suas cotidianidades não eram capazes de realizar movimentos de tratamento e problematização dos temas de maneira aprofundada.

Uma das meninas da turma realizou outra constatação importante para a nossa pesquisa ao comparar as matérias que abordavam o início das inscrições do Enem de maneira superficial à encontrada no segundo exercício de busca. Para ela, os grandes portais de notícias ofereciam informações muito parecidas umas às outras, diferenciando-se apenas pelo tipo de *layout* de suas páginas e dedicando-se, segundo as palavras da jovem, a:

[...] falar o que tudo mundo fala, muda muito pouca coisa de um *site* pro outro. Eu abri três *links* que o *Face* mostrou e as três matérias diziam a mesma coisa. Se a gente quiser saber um pouco mais sobre o Enem, como é que faz pra entrar, se tem entrevista ou outra coisa, a gente não acha em lugar nenhum. Falta um lugar assim, que tenha coisas pra gente ler (Registro do caderno de Campo, 2015, fala de Gabriela).

A partir das discussões que realizamos junto aos jovens neste encontro, percebemos algumas características de seu consumo e acesso aos meios de comunicação digitais, dificuldades que enfrentaríamos em nosso percurso investigativo, bem como, realizamos apontamentos interessantes à pesquisa relativos às suas capacidades críticas e avaliativas diante dos espaços de comunicação na internet que frequentavam.

Compartilhando com algumas ideias de nossos autores teóricos que trabalham a perspectiva de que os sujeitos contemporâneos em comunicação são ativos, reflexivos e produtores de novos processos de comunicação, especialmente dentro dos ambientes digitais, pensamos que estes processos de apropriação e ação sobre os meios de comunicação não se dão de maneira espontânea nos sujeitos, senão a partir da visualização destas possibilidades por parte dos mesmos que podem ser, entre outras possibilidades, oferecidas e disponibilizadas por processos educacionais como o desenvolvido por esta pesquisa.

Este pensamento foi crucial para o planejamento e desenvolvimento das demais fases de nossa ação/intervenção junto ao campo de investigação bem como dos movimentos analíticos que realizamos sobre cada uma destas intervenções. Considerando estes elementos, nosso segundo encontro com a turma, realizado na semana seguinte ao primeiro, tinha como objetivo *tematizar e realizar a criação do espaço digital do blog*, o

que foi realizado a partir de uma discussão sobre a importância da criação de um espaço de comunicação na internet que servisse como local alternativo à mídia hegemônica para os jovens debaterem temáticas relevantes de suas realidades que poderiam, inclusive, ser compartilhadas com outras pessoas com interesses em comum.

O encontro foi planejado de maneira que a retomada de alguns elementos discutidos no primeiro encontro e que tratavam sobre as características dos meios de comunicação digitais tradicionais e suas deficiências pudessem alimentar a segunda parte da atividade desse dia, na qual havíamos planejado a experimentação de criação do *blog*. A retomada dos exercícios de reflexão realizados na semana anterior despertou o interesse dos jovens ao questionarem as publicações acompanhadas por eles durante a semana e que debatiam os rumos da educação pública estadual no Estado do Rio Grande do Sul.

Em meados daquele mês o governo estadual, sob o comando do Governador José Ivo Sartori (PMDB), havia divulgado sua decisão de cortar despesas das escolas públicas, reduzindo e atrasando o repasse das verbas. Neste sentido, algumas notícias veiculadas na época já adiantavam o possível atraso e parcelamento dos salários dos servidores públicos estaduais, entre eles, os professores. Diante de anunciada *crise*, a crítica realizada pela turma se baseava na falta de espaço nos meios de comunicação tradicionais para a escuta das vozes dos sujeitos que talvez fossem os mais afetados pelo acontecimento: os estudantes.

Para nossa pesquisa, este movimento autônomo de crítica e problematização realizado pelos sujeitos foi produtivo; a partir dele, pudemos avistar a gestação de um olhar mais atento e analítico para as produções midiáticas dos meios de comunicação que acompanhavam cotidianamente. A busca por um espaço alternativo aos meios tradicionais de comunicação, no qual pudessem expressar suas reflexões sobre temas que eram relevantes em suas realidades, abriu espaço e permitiu que nossa proposta de criação e manutenção de um *blog* na internet fosse aceita de maneira produtiva pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A sequência de nossas atividades neste encontro foi planejada para que os jovens experimentassem diferentes plataformas da internet que ofereciam serviços gratuitos de hospedagem de blogs. Selecionamos duas plataformas, o *Wordpress.com* e o *Blogger.com*, organizando uma série de experimentações dentro delas que deveriam ser feitas pelos jovens.

A partir da criação de um *e-mail/login* que permitiu acesso a todos, os jovens criaram dois *blogs*-teste, um em cada plataforma, para que experimentassem as características, possibilidades e limites de cada uma e avaliassem qual proporcionava elementos mais adequados para o *blog* que criariam e manteriam.

As duas plataformas foram avaliadas pelos sujeitos nos aspectos relativos a: condições de acesso; disponibilidade de *layouts* gratuitos (modelos, cores, temas, etc.); compatibilidade com aparelhos móveis; processos de postagem de textos, fotos e vídeos; características relacionadas a estes processos, facilidades e dificuldades e linguagem da plataforma. Ao final dos testes realizados nas duas plataformas, colhemos as opiniões dos jovens sobre suas experiências dentro dos ambientes, escutando suas avaliações.

Os sujeitos não tiveram dificuldades de navegar pelas plataformas e de realizar postagens em diferentes materiais (foto, vídeo, texto), e demonstraram saber manusear as opções ofertadas por cada plataforma de maneira muito rápida. Nossa observação das atividades de experimentação permitiu visualizar habilidades dos jovens em criar, recriar e se movimentar de uma plataforma à outra, sem necessitarem de nosso auxílio para compreender as lógicas de funcionamento dos *blogs* criados tanto no *Wordpress.com* quanto no *Blogger.com*. Ao serem questionados sobre a escolha que fariam entre os dois espaços, no entanto, os sujeitos foram enfáticos em optar pela plataforma oferecida pelo *Blogger*. A linguagem mais aprimorada e sofisticada disponível no *Wordpress.com*, inclusive com algumas funcionalidades expressas somente na língua inglesa, dificultaram a navegação e o entendimento mais rápido. Os jovens argumentaram que, mesmo visualizando possibilidades de *layout* mais avançadas na plataforma *Wordpress.com* que se aproximavam, segundo eles, de algumas características avistadas nas redes sociais digitais que frequentavam, a linguagem e os processos de postagem disponibilizados no *Blogger.com* permitiam com que se apropriassem das ferramentas disponibilizadas pelo mesmo de forma que se sentissem mais confiantes para trabalhar naquele ambiente.

Pensamos que esta sensação de familiaridade proporcionada pela plataforma *Blogger.com* se deve ao fato do mesmo ser um produto da *Google* que, em sua trajetória de criação de múltiplas plataformas de acesso gratuito na internet, mantém características, processos de acesso e manuseio similares em todas criando, assim, uma identidade funcional, que acaba sendo apreendida pelos sujeitos de maneira mais facilitada. Aliado a isso, como bem pontuado pelas análises realizadas pelo grupo, algumas funcionalidades e características da outra plataforma testada se baseiam na concepção de uma utilização mais

institucionalizada, fato que pode ser compreendido quando se analisam os usos do *Wordpress.com* por grandes espaços de comunicação na internet, caracterizando-se como uma das plataformas mais utilizadas no mundo³⁵.

Após realizarem a opção de utilização do *Blogger.com* como plataforma para criação do *blog*, nosso encontro teve como finalidade, ainda, a discussão do nome que o *blog* criado pelos jovens levaria. Considerando elementos que já havíamos discutido no encontro anterior sobre os objetivos de criação de um espaço alternativo de comunicação na internet, os jovens foram motivados a pensar ideias que conseguissem exprimir o sentido da construção do espaço de modo que o nome pudesse, de alguma forma, simbolizar as características do grupo, suas origens e motivações.

Após escutarmos as ideias de todos os jovens, colocamos as sugestões de cada um no quadro presente na sala de informática e realizamos uma votação. A sugestão ganhadora foi a que nomeava o *blog* como “Semeando Ideias”. A criação deste nome considerava o próprio nome da Fundação *Semear* como inspiração. Para os jovens, a ideia expressa com a palavra *semeando* remetia à tentativa de fazerem exprimir, naquele espaço por eles criado, reflexões que pudessem servir de estímulo reflexivo para outras pessoas que tivessem acesso às suas publicações.

O processo de discussão e de decisão do nome que seria dado ao *blog* foi rico para nossa pesquisa. Observamos nas posturas dos sujeitos tentativas autônomas de busca pela democratização das decisões a todos dentro do espaço que estavam criando. Para nossos processos de teor educacional, as premissas democráticas, tanto em nossas intervenções quanto nas ações realizadas pelo grupo de sujeitos, eram centrais e importantes para o desencadeamento e surgimento de expressões voltadas à cidadania. Ao avistarmos nessas manifestações dos sujeitos que estes processos estavam presentes, pudemos ir construindo e planejando nossas próximas oficinas de maneira a aproveitar e estimular as características do grupo, incentivando posturas democráticas nas demais decisões que ainda seriam tomadas pelos jovens e pleiteando, dessa maneira, que os processos educacionais seguintes estivessem permeados por esta natureza.

Com o nome do *blog* decidido, os jovens realizaram a criação do mesmo na plataforma *Blogger.com*, assim como votado e decidido por eles. Nosso papel dentro da dinâmica decisória do grupo foi de mediação, sem que necessitássemos realizar

³⁵ Estima-se que atualmente quase 70% dos websites criados a partir de plataformas de *software* livre utilizem o *Wordpress.com*. Disponível em: <<https://br.wordpress.org/>>; Acesso em: 30 mai. 2015.

interferências no processo. O *blog* foi criado sob o domínio <www.semeandoideiaspv.blogspot.com.br>. As letras “pv” adicionadas ao final do domínio tinham relação com “Projeto Vencer”, nome do projeto no qual os jovens participavam. Essa inclusão foi necessária a partir da existência de outro *blog* cujo domínio utilizado já era igual ao imaginado inicialmente pelo grupo.

Com o *blog* criado, a primeira decisão tomada em conjunto pelos jovens foi a de pensar como seriam gerenciados os elementos visuais do espaço. Para otimizar o tempo, a turma se dividiu em dois grupos, sendo que um foi responsável pela busca de *layouts* e suas opções, e o outro pela criação de um banner *que* identificasse o blog e remetesse às características de conteúdos que seriam veiculadas pelo mesmo. A partir das ideias e concepções acerca do *blog* previamente discutidas pelos sujeitos, o *banner* que daria a identificação visual ao *blog* foi criado, conforme a figura 1, apresentada a seguir. Abaixo do banner, no lado direito, encontra-se outro elemento de identificação do blog, criado pelos jovens a partir de suas ideias iniciais sobre os objetivos de criação e manutenção do blog. Trata-se do espaço “*Quem sou eu*”, no qual os jovens explicitam quem são, quais os objetivos do blog e o que os leitores podem esperar ao acompanhar as páginas do mesmo. O conteúdo deste espaço é o seguinte:

Somos uma turma do Projeto Vencer de 2015 da Fundação Semear. Criamos o blog com o objetivo de aprender mais sobre a comunicação e de como gerir nosso espaço de comunicação na internet. Nele vamos postar nossos aprendizados, temas de interesse, os resultados das oficinas que trabalhamos, bem como, nossas reflexões sobre a comunicação e a cidadania. Os textos, fotos, vídeos e outras produções são produzidos por nós (BLOG SEMEANDO IDEIAS, 2015).

Figura 1: Tela inicial do *blog*



Disponível em: < <http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/>>; Acesso em: 05 jan. 2016.

Durante o processo de criação do *banner*, acompanhamos as dificuldades dos sujeitos de trabalharem com os computadores e *softwares* disponibilizados nas dependências do *Centro de Vivência Redentora*. Com equipamentos antigos, o programa disponibilizado para edição de imagens era muito simples, não comportando as necessidades de trabalho avistadas pelos jovens para a edição das imagens que iriam compor o banner. Apesar da resistência em utilizar o *software* disponível e das condições restritas que o mesmo ofertava em relação ao produto final criado, os processos de criação e publicação do *banner* foram realizados de maneira comprometida, utilizando as ferramentas disponíveis da melhor forma encontrada.

O processo de concepção e criação da imagem do *banner* possibilitou avistar nas capacidades de trabalho técnico/criativo das jovens habilidades fortemente desenvolvidas, a partir do entendimento de que seus conhecimentos no manuseio de *softwares*, de espaços de publicação de conteúdos na internet e até mesmo de concepções visuais abstratas ultrapassavam nossas expectativas iniciais, superando os espaços, ambientes e ferramentas disponíveis. Colocava-se naquele momento à nossa pesquisa, então, o desafio de maximizar suas capacidades técnico-operativas em produções criativas e reflexivas, incentivando a utilização de suas habilidades e capacidades para a produção de conteúdos no *blog* criado.

Percebemos, ao longo da dinâmica desenvolvida dentro da turma, sujeitos cujas características organizativas se destacavam, sendo os responsáveis por gerir a formação de grupos e contribuir na organização do tempo. A partir deste momento, começamos a observar com atenção suas posturas e a forma como os demais sujeitos acompanhavam suas atividades e decisões. Pelos menos dois sujeitos se manifestaram com características de liderança dentro do grupo, Gabriela e Tiago³⁶. Suas posturas em relação à divisão de tarefas dentro do grupo e à organização das ações a serem tomadas pelos demais sujeitos demonstravam que detinham capacidades dialógicas desenvolvidas, e que elas eram fundamentais dentro dos processos estabelecidos com os demais membros do grupo.

Nossa atenção se voltou a estes dois sujeitos a partir da visualização de como os papéis de liderança desempenhados pelos mesmos dentro da turma eram realizados, no sentido de estimular as decisões e iniciativas que tomavam e que tinham como natureza o diálogo, bem como, acompanhar decisões que poderiam ser tomadas por eles de maneira

³⁶ Como argumentado no capítulo metodológico, os nomes utilizados nos movimentos analíticos foram conferidos ficticiamente a todos sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa, preservando suas identidades.

autoritária, sem deixar espaço para o debate com os demais colegas. Nossa concepção educacional reconhece que dentro de processos democráticos para a criação e gerenciamento de espaços de comunicação, o aparecimento de lideranças é um movimento característico da própria natureza organizativa necessária aos sujeitos. No entanto, como pesquisadores e medidores dos processos e suas dinâmicas, compreendemos a necessidade de olhar atentamente para estas lideranças, garantindo que se baseassem no diálogo e na democratização das decisões tomadas, de maneira a não oprimir vozes e posturas contrárias e que poderiam ser problematizadoras de aspectos interessantes dentro do grupo.

Enquanto acompanhávamos as dinâmicas organizadas e realizadas pelos sujeitos procuramos, nestes primeiros encontros, nos manter numa posição de observação, dando espaço para que os sujeitos se organizassem e decidissem as demandas surgidas a partir dos processos desencadeados e observando, de maneira atenta, suas posturas e características. Com isso, queríamos conhecer melhor os sujeitos individualmente e o grupo, aprendendo como se relacionavam e negociavam as decisões que estavam incumbidos de tomar. Optamos por esta postura inicial ao entender que, por se conhecerem desde outros ambientes – escolar, de bairro e alguns, também, de trabalho – os jovens já apresentaram relações de familiaridade e confiança, conquistados ao longo dos meses ou anos em que se conheciam. Também, por considerar que nossa entrada ao campo era de iniciativa intervencionista e, por isso, as decisões e formas como conduziríamos as oficinas educacionais deveriam estar relacionadas com aspectos das realidades dos sujeitos, vinculadas estreitamente com seus cotidianos, para que pudéssemos ter acesso a problemáticas de seus entornos concretos, com vistas à promoção de debates sobre a cidadania relacionadas a elas. Por último, nossa postura não invasiva e não autoritária procurava, desde o início, apresentar ao grupo a natureza das atividades que estávamos propondo desenvolver, no sentido de que as decisões realizadas dentro de nossas atividades não seriam tomadas somente pelo professor (pesquisador), mas sim em conjunto com a turma e que as atividades desenvolvidas teriam os jovens, sujeitos participantes da pesquisa, como protagonistas. Assim, esperávamos construir uma relação diferenciada com o grupo, no sentido de que pudessem avistar nas dinâmicas das oficinas desenvolvidas aspectos diferenciados aos comumente experienciados por eles na escola, procurando romper com as lógicas da chamada *educação bancária* (FREIRE, 1985).

No processo de estabelecimento de uma relação horizontalizada com os sujeitos participantes da pesquisa, conseguimos avistar o início de relações comunicativas baseadas

no princípio da igualdade, nas quais os sujeitos avistavam na figura do professor (pesquisador) alguém em quem podiam confiar dúvidas e dificuldades, sem que estes elementos fossem considerados a partir de critérios avaliativos. Também, a partir desse princípio igualitário, esperávamos proporcionar aos sujeitos uma experiência de educomunicação na qual avistassem suas participações como movimentos essenciais para o aproveitamento das oficinas realizadas e para os aprendizados gerados, de modo que os conhecimentos desenvolvidos não estariam alicerçados somente nas propostas e materiais trazidos pelo professor (pesquisador), mas também nos saberes que os sujeitos dispunham histórica e culturalmente, que deveriam ser postos em atividade em *conjunto* com os saberes do pesquisador.

Com a criação do *banner* de identificação do *blog* e da escolha dos demais elementos visuais que iriam compor sua identidade visual, como a escolha do *layout*, tema e das cores do mesmo, finalizamos nossa atividade da planejada para aquele encontro, propondo que os jovens pensassem em qual seria a primeira temática da atividade realizada dentro do mesmo. A ideia era a de que os jovens pudessem conversar entre si durante a semana, pensando e decidindo qual seria o tema de interesse para debate e posterior realização de produção dentro do *blog*. Nossa ideia inicial era a de que, aproximados por seus convívios cotidianos na escola, no bairro e também nas relações de trabalho, os jovens poderiam estabelecer conversas e discussões sobre as temáticas relevantes para produção no *blog* também fora das dependências do *Centro de Vivência Redentora* e do ambiente de nossas oficinas educomunicativas. Esse aspecto poderia ser revelador de que as dinâmicas das interações destes sujeitos ocorriam, também, fora dos espaços institucionalizados, mostrando que as problemáticas de seus cotidianos – que depois seriam convertidas em temáticas de produções no *blog* – eram fruto de discussões perpassadas por diferentes contextos que, por sua vez, estabeleciam marcas nestas temáticas, originando angulações, reflexões e produções permeadas por estas distintas mediações.

Esta ideia viria a ser confirmada em nosso próximo encontro com o grupo, no qual planejamos iniciar os debates e produções para o *blog*. Como ainda estávamos conhecendo o grupo de jovens participantes da pesquisa, pensamos que a primeira produção dos mesmos dentro do *blog* deveria ser realizada de forma mais simplificada, observando as dinâmicas organizativas, os processos de discussão e as negociações realizadas pelos sujeitos. Desse modo, propomos ao grupo fazer a primeira produção dentro do *blog* em

formato de texto, que poderia conter outros elementos para ilustração da temática desenvolvida, como vídeos e fotos, ou outros pensados pelos jovens.

Essa estratégia foi pensada, também, para que conhecêssemos as capacidades de expressão escrita dos sujeitos, que até então eram desconhecidas por nós. Entendemos que a partir da visualização das habilidades dos jovens em se expressar através da palavra escrita, poderíamos conhecer um pouco mais sobre suas capacidades criativas e reflexivas, e quais seriam os aspectos que poderiam ser trabalhados por nós em nossos movimentos de intervenção posteriores, com o objetivo de aprimorar suas capacidades e habilidades, não somente em expressões textuais, mas também em outros formatos mais sofisticados e com os quais os jovens poderiam ser menos familiarizados.

Ao explicarmos ao grupo nossas motivações na proposta de que a primeira produção fosse realizada no formato de texto, escutamos respostas positivas e negativas a respeito. Para os jovens, a ideia de se expressarem em formato escrito estava muito ligada aos movimentos avaliativos relacionados às atividades escolares. Suas posturas diante do desafio de expressar em um texto elementos problematizadores de determinada temática se justificavam por distintos fatores. O primeiro estava relacionado à pouca cultura e hábito de leitura que quase todos sujeitos formadores do grupo investigado detinham. Como levantado em nosso movimento de pesquisa exploratória, a grande maioria dos jovens afirmou quase não ler, o que faziam somente dos livros didáticos oferecidos por suas escolas. Os que responderam ler tinham suas leituras vinculadas a séries televisivas estadunidenses e que pouco problematizavam elementos socioculturais das culturas populares juvenis brasileiras. Desse modo, as práticas de expressão escrita estavam desfavorecidas pelo fraco conhecimento e escassa cultura literária da turma dificultada, inclusive, por ambientes escolares e profissionais que não forneciam subsídios para o incremento dos hábitos de leitura dos sujeitos. O segundo fator de justificativa apontada pelos jovens em não se sentirem à vontade para práticas de expressão escrita estava vinculado às expectativas e aos anseios desenvolvidos em relação às nossas oficinas de aprender a utilizar novos meios e formatos de comunicação, especialmente os experienciados em suas atividades proporcionadas pelos meios de comunicação digital, entre eles a utilização da fotografia e do audiovisual. Esse momento de negociação de qual seria a abordagem comunicativa em nossa primeira produção no *blog* foi importante para nossa pesquisa, a partir do momento em que pudemos escutar as vozes e expectativas dos

sujeitos diante dos aprendizados que esperavam desenvolver com nossas oficinas educacionais.

Compreendemos, com esse movimento, que haviam marcas profundas das culturas midiáticas e do cotidiano dos sujeitos que faziam parte de nossa pesquisa e que, assim como argumentado por Reguillo (2007), Pais (2001), Borelli e Freire Filho (2008), essas marcas se relacionavam com as experiências midiáticas-informacionais com as quais estes sujeitos haviam convivido e se constituído ao longo dos anos. Para estes autores, as culturas juvenis contemporâneas possuem marcas distintas, provocadas por uma exposição e convívio aproximado com os meios de comunicação, particularmente pela expansão sistêmica dos processos de comunicação configurados pelo ambiente digital. Neste sentido, as vivências cotidianas juvenis passaram, ao longo do tempo, a naturalizar a convivência e permanência de suas relações, interações e trocas dentro dos ambientes digitais, como as participações em grupos de jogos *online*, a formação de grupos em espaços digitais de comunicação para o convívio e de tribos, o compartilhamento de imagens, vídeos e demais informações formadoras das identidades juvenis, etc.

Com isso, a formação de suas competências midiáticas e comunicacionais ultrapassaram as necessidades avistadas para a expressão escrita, por exemplo. Dentro deste âmbito, produções realizadas em formatos textuais seriam compreendidas por estes sujeitos como ultrapassadas, pouco dinâmicas e não atrativas, ainda que suas próprias capacidades de expressão textual revelassem o contrário, como veremos mais adiante. À nossa intervenção coube o desafio de motivar os sujeitos a realizar produções a partir do trabalho da palavra escrita, desconstruindo a ideia de que produções desta natureza não poderiam ser atrativas nem conter elementos criativos, inovadores e capazes de exprimir as identidades juvenis dos sujeitos. Neste sentido, argumentamos também sobre o aparecimento de expressões escritas nos mais diversos formatos comunicativos, como os roteiros para rádio, televisão e cinema, sem os quais as realizações destas naturezas não seriam possíveis. Diante de nossos argumentos, o grupo aceitou nossa proposta de produção para o *blog*, que discutiria a temática elencada e problematizada pelos jovens.

Dando sequência às atividades planejadas para aquele encontro, os jovens trouxeram a temática que haviam pensado durante a semana para ser refletida e debatida em conjunto, e sobre a qual fariam uma produção para o *blog*. Aproveitando as discussões que realizaram em nossos primeiros encontros, a turma decidiu realizar uma postagem relacionada à abertura das inscrições de Enem. Para nossa investigação, mais do que

discutir a temática eleita pelos sujeitos, interessa debater as observações realizadas sobre a dinâmica estabelecida dentro do grupo para esta produção. Novamente observamos o aparecimento de duas lideranças dentro do grupo, compostas pelos mesmos sujeitos que já havíamos destacado. Durante esta atividade, os dois propuseram que a turma se dividisse em dois grupos, sendo que o primeiro seria encarregado de realizar pesquisas sobre a temática escolhida, para depois redigir o texto para publicação no *blog*, enquanto o segundo se encarregaria de realizar a revisão ortográfica, bem como, de publicar o trabalho dentro do ambiente do *blog*. Percebemos na organização dos grupos uma preocupação de que a publicação realizada não contivesse erros de escrita ou digitação, demonstrando que o domínio relativo a técnicas de redação de textos representava dificuldades para os jovens. Divididos espacialmente dentro do laboratório de informática, os dois grupos conflitavam em relação a como fariam a abordagem da temática: um grupo argumentava que a publicação deveria seguir os padrões dos textos publicados nos meios de comunicação tradicionais tal como avistavam diariamente nas matérias que liam, enquanto o outro, que continha os dois sujeitos até então destacados como líderes – Gabriela e Tiago – argumentava que a publicação deveria conter elementos de reflexão, não seguindo as lógicas e ordens de escrita avistadas em outros *sites* e redes sociais digitais.

Mais tarde, ao confrontarmos Gabriela e Tiago sobre suas argumentações, compreendemos algumas características escolares dos dois que acabavam apresentando marcas dentro de seus pontos de vista para a publicação no *blog*. Ambos eram estudantes do segundo ano do ensino médio e, portanto, já estavam familiarizados com uma abordagem escrita relacionada ao estudo e a práticas de redações de natureza argumentativa dentro de suas escolas. Para eles, espaços de comunicação que detinham algum tipo de objetivo diferenciado deveriam conter publicações que levassem as ideias e os argumentos dos autores, distanciando-se de publicações que tinham caráter meramente informacional ou, segundo Tiago, “*de prestação de serviço*”.

Visualizamos, nas falas destes dois sujeitos, saberes comunicacionais e midiáticos desenvolvidos, capazes de identificar elementos de argumentação dentro dos canais e espaços de comunicação que consumiam diariamente. Para nossa pesquisa, a presença de sujeitos como Gabriela e Tiago dentro do grande grupo configurava um espaço para o exercício de nossas oficinas educacionais privilegiado, a partir do entendimento de que os dois eram sujeitos dotados de autonomia no gerenciamento dos processos e cujas lideranças e argumentações eram aceitas e escutadas pelos demais colegas. Aproveitar as

vozes dos dois seria, então, elemento fundamental para a problematização de temas que seriam debatidos em oficinas posteriores.

Após a finalização do exercício de postagem no *blog*, retomamos com o grupo algumas questões que serviriam para sabermos o que todos haviam pensado sobre a dinâmica proposta, as dificuldades, perspectivas de dinâmicas futuras, os pontos a serem melhorados e demais pontuações. As falas dos jovens revelaram que a organização da dinâmica de forma a permitir que se organizassem e gerissem as atividades livremente, sem nossa interferência constante, permitiam que trabalhassem de forma mais comprometida, diferentemente dos movimentos experienciados por eles em disciplinas escolares.

Destacaram-se, também, as possibilidades de divisão das tarefas de acordo com as preferências de trabalho de cada sujeito. Para Mateus, jovem participante de nossa pesquisa, mesmo ainda sendo estudantes, os jovens já conhecem em quais atividades possuem maiores capacidades e facilidades e, por isso, poder definir as responsabilidades assumidas dentro das dinâmicas permitia que eles desempenhassem as funções acordadas com o grande grupo de maneira mais empenhada. Segundo ele, *“A gente sabe no que é bom. A gente sabe também quando tem um colega que é melhor do que a gente. Então, é melhor quando nós podemos nos organizar sozinhos, sem ninguém dizendo o que cada um vai fazer”*.

Sobre o conteúdo publicado³⁷, os jovens novamente discordaram da abordagem a ser realizada. O grupo formado, entre outros, por Gabriela e Tiago, defendeu a ideia de que as próximas publicações realizadas no *blog* deveriam ser feitas com caráter argumentativo, levando consigo as opiniões e reflexões da turma. Diante do impasse provocado e das discussões que se iniciaram a partir dele, propomos realizar uma votação. A proposta de publicação de textos argumentativos foi a vencedora, por 7 votos a 3. Desse modo, ficou acordado que as próximas publicações realizadas em texto e em outros formatos seriam feitas a partir de abordagens argumentativas.

Esta decisão tomada pela turma foi essencial dentro de nossa proposta de ação/intervenção. Dentro das abordagens educacionais que planejávamos desenvolver junto aos jovens, a tomada da palavra a partir da exposição de argumentos e de posições expressas a partir de reflexões realizadas pelos sujeitos era concebida como

³⁷ Disponível em <http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/2015/05/abriram-as-inscricoes-para-o-enem-2015.html>; Acesso em: 05 jan. 2016.

parte importante para os processos de tomada de consciência e de despertar para o exercício da cidadania comunicativa, dialogando com as argumentações de Cortina (2005), Peruzzo (2012), Boaventura de Sousa Santos (2008).

Ao visualizarmos um cenário de intervenção no qual os sujeitos participantes já começavam a se organizar de maneira autônoma e democrática, no sentido de problematizar suas produções comunicacionais de maneira a pensar seus papéis enquanto sujeitos comunicantes, voltamos nosso olhar e preocupação para outros elementos que necessitariam de planejamento e de cuidado metodológico para os processos educacionais seguintes. Como já relatamos, vimos o surgimento de dois sujeitos cujas características de liderança se destacavam dentro do grupo; desse modo, pensamos que seria mais produtivo para o grupo como um todo se ambos pudessem compartilhar com os demais colegas seus saberes e competências. Assim propomos aos dois, separadamente da turma, que se dividissem nas tarefas que seriam desenvolvidas nos demais encontros, argumentando da importância de seus papéis no sentido de construir conhecimentos em conjunto com os demais colegas. Ao explicarmos nossas expectativas diante de tal movimentação, os sujeitos aceitaram a proposta, concordando em realizarem as oficinas seguintes separadamente um do outro.

Como explicitamos no capítulo metodológico, mais especificamente no item destinado a descrever como *planejamos nossos movimentos de ação/intervenção* no campo de pesquisa, nosso próximo encontro com os jovens tinha como objetivo o *início da problematização da fotografia*. Essa decisão foi tomada em conjunto com os sujeitos, que expressaram sua vontade e motivação em se aproximar deste tipo de construção midiática.

A temática da oficina educacional desenvolvida tinha como centralidade a problematização da fotografia dentro dos processos de comunicação. Ao trabalharmos essa abordagem comunicacional, estávamos também atendendo ao pedido dos jovens, que atribuíam à fotografia um papel e uma importância dentro dos processos de comunicação. Planejamos a oficina em dois movimentos distintos: o primeiro, de teor mais expositivo, tinha como objetivo apresentar aos sujeitos uma interpretação de como a imagem foi um elemento importante para a manutenção da memória e da história ao longo de milhares de anos, desde que foi inventada até suas utilizações mais recentes.

Como já conhecíamos certas características principais dos sujeitos formadores do grupo, a partir de nossos movimentos de pesquisa exploratória, de nossas observações guiadas e, também, dos contatos e interações estabelecidos desde nossas primeiras entradas

ao campo e até as primeiras oficinas educacionais, sabíamos que trazer para o debate a fotografia necessitaria problematizar elementos formadores dos contextos e cenários cotidianos dos jovens. Nesse sentido, nossa proposta e planejamento da oficina, em seu primeiro momento, consistia numa retomada de aspectos importantes da história da imagem, iniciando desde as pinturas rupestres, passando aos autorretratos pintados e chegando até as produções de autorretratos realizados a partir de equipamentos eletrônicos, ou *selfies*, como popularmente são conhecidas não só nas culturas juvenis, mas nas culturas midiáticas e digitalmente habilitadas como um todo. Nossa construção e planejamento pedagógico sobre as oficinas de fotografia utilizou como material de suporte as argumentações e pensamentos de Susan Sontag, inscritas em sua obra “Sobre fotografia”.

Com essa retomada de aspectos da fotografia em perspectiva histórica e a partir de sua problematização contemporânea, tínhamos como objetivo debater com os jovens a importância das imagens – e mais recentemente das fotografias – como recortes formadores de narrativas sobre o tempo e sobre as condições de vida ao redor do mundo. Em termos de debate acerca da cidadania, pretendíamos trabalhar com os sujeitos noções de que as fotografias poderiam ser instrumentos interessantes de um narrar reivindicatório, e que suas utilizações contemporâneas, em muito voltadas a manifestações estéticas, não aproveitavam a riqueza e as potencialidades que este tipo de abordagem poderia oferecer.

O trabalho expositivo realizado junto à turma foi permeado por inúmeras perguntas, algumas de natureza técnica mas que não encobriram o destaque dado pelos jovens às aberturas possibilitadas a partir deste olhar mais vasto temporalmente sobre a “*história por trás da selfie*”. Esta expressão é título, inclusive, da produção reflexiva realizada pelos jovens para o *blog*. Nela³⁸ podemos acompanhar um desenvolvimento das capacidades expressivas dos sujeitos, se compararmos o conteúdo do texto publicado em relação à primeira postagem realizada dentro do *blog*. Evidentemente, a produção desta postagem não foi realizada pelos sujeitos no mesmo encontro, que foi dedicado totalmente à exposição que preparamos sobre o assunto e, posteriormente, ao debate com os jovens em sala de aula.

O processo de produção desta postagem foi realizado na semana seguinte, conforme havíamos planejado. Para a produção deste material, o grupo novamente se organizou em duas equipes, uma incumbida de realizar a pesquisa das imagens que seriam utilizadas para

³⁸ Disponível em: <<http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/2015/07/da-pintura-fotografia-historia-por-tras.html>>; Acesso em: 05 jan. 2016.

ilustrar o texto, a outra dedicada a pensar e a desenvolver os argumentos a serem expressos. Nessa produção, os dois sujeitos apontados por nós como líderes trabalharam em equipes separadas, o que permitiu que ambas mantivessem um equilíbrio em relação aos processos de produção desenvolvidos.

Percebemos que, ao administrar o trabalho em rotinas coletivas, os sujeitos começavam a visualizar na gestão e manutenção do trabalho coletivo formas de debater, repensar e conhecer elementos e temáticas novas a partir de outros processos, não experienciados nas atividades curriculares de suas cotidianidades. A finalização da produção do texto para o *blog* sobre a temática debatida e a leitura coletiva do mesmo, a partir de um olhar avaliativo, foi um elemento revelador para o grupo. As expectativas dos mesmos sobre a qualidade de suas produções para o *blog* não consideravam que seriam capazes de fabricar um material tão rico, organizado e esteticamente atrativo desconstruindo, inclusive, suas premissas iniciais que viam em elementos textuais formas narrativas pouco atrativas e desinteressantes.

Para nossa investigação, acompanhar o desenvolvimento e o aprimoramento das capacidades comunicativas, coletivas, de negociação, criativas, midiáticas e expressivas dos sujeitos revelou que nossos movimentos e processos educacionais estavam caminhando no sentido questionador e problematizador concebido, no sentido de serem, para as próximas intervenções, capazes de despertar nos sujeitos elementos para o debate acerca de questões relacionadas com a cidadania.

Com o intuito de fornecermos elementos concretos para que os jovens pudessem pensar o lugar e a importância da fotografia para a discussão de temáticas contemporâneas, organizamos nossa próxima oficina educacional sobre fotografia a partir da discussão das obras de dois fotógrafos cujos trabalhos foram influentes dentro da área, gerando e possibilitando discussões, inclusive, sobre temas vinculados a problemáticas cidadãs ao redor do mundo. Nossa oficina trabalhou, desta maneira, a exposição e o debate das fotografias de Kevin Carter e de Sebastião Salgado. O primeiro fotógrafo teve como fotografia mais conhecida a que traz o recorte de uma criança sudanesa que morre de fome enquanto um abutre aguarda sua morte para, possivelmente, atacá-la. Esta fotografia foi ganhadora de um prêmio Pulitzer, em 1993, e também despertou um debate sobre a presença e o papel do fotógrafo naquele cenário, despertando interesse em relação às condições de vida no Sudão naquela época. Além desta fotografia, trouxemos para a atividade em sala de aula outras obras de Carter que, além do Sudão, registrou momentos

terríveis de fome e miséria no continente africano, incluindo questões relacionadas à segregação racial em seu país de origem, a África do Sul.

Sobre as obras de Sebastião Salgado, decidimos trazer para discussão com os jovens as fotografias realizadas dentro do projeto e livro intitulado “O berço da desigualdade”, de 2005. Nele, o fotógrafo aborda elementos referentes às crises enfrentadas no campo da educação em diferentes sociedades, denunciando a precariedade das escolas e de suas condições de ensino, as realidades de vida de professores mal remunerados e sem condições mínimas de exercerem seus trabalhos, as condições excludentes às quais milhares de crianças e adolescentes estavam submetidos diariamente.

A dinâmica da oficina trabalhada com os jovens consistia na apresentação das fotografias, seus títulos e contextos mais gerais, abrindo espaço para a discussão e debate com a turma. Algumas das fotografias de Carter já eram conhecidas pelo grupo, o que possibilitou que vários questionamentos fossem realizados sobre o papel do fotojornalista como sujeito dentro do cenário em que fotografa. Já as fotografias de Sebastião Salgado eram desconhecidas da turma, causando maior interesse e curiosidade sobre o trabalho e vida do fotógrafo brasileiro.

Dentro das discussões levantadas pelas fotografias trazidas ao encontro, uma passagem em nosso caderno de campo ressalta a problematização realizada por Eduardo, Diego e Taís, sujeitos que até então não tinham destacado suas vozes dentro das demais discussões já realizadas. O trio de jovens levantou no debate a questão contextual na qual a comunicação jornalística se encontrava nas décadas de 1980 a 1990, período no qual Kevin Carter havia realizado suas fotografias mais emblemáticas. Para os jovens, as condições de veiculação das fotografias, realizadas essencialmente em jornais e revistas impressas, diminuía a capacidade de circulação e de acesso dos leitores às mesmas, centralizando os processos de recepção a determinados locais e contextos de consumo midiático. Nas palavras deles, “*se essas fotos tivessem sido feitas agora, com Facebook, Instagram e tudo mais, muita gente teria se mexido pra ajudar essas crianças*”. As ideias dos jovens expressas nestas palavras revelam que seus conhecimentos sobre a comunicação realizada nas esferas digitais, sobretudo pelas plataformas das mídias sociais, são multiplicadoras e potencializadoras dos processos de circulação e receptividade dos sujeitos, que, em condições renovadas de recepção, a partir de seus trabalhos comunicativos/cidadãos *sobre* a comunicação, são capazes de realizar mobilizações de natureza concreto-simbólicas,

assim como remontam Castells (2011; 2013), Moglen (2012) e Cortina (2005) e outros autores teóricos com os quais dialogamos.

A argumentação levantada pelo trio foi acompanhada de opiniões que ressaltavam as potencialidades das mídias sociais em fazer circular imagens de teor cidadão, ainda que os jovens não expressassem a terminologia da cidadania propriamente. Campanhas de conscientização, correntes de pedido de contribuições, doações e outros tipos de ajuda, propagandas veiculadas em outros contextos e que tratavam de temas sociais diferentemente do cenário brasileiro, foram exemplos trazidos para o debate. Do mesmo modo, enquanto o trio fazia estas colocações, outra parte da turma discutia que as mídias digitais não circulavam conteúdos somente desta natureza senão, majoritariamente, produtos textuais e audiovisuais destinados ao entretenimento.

Compreendemos nas falas dos sujeitos o conhecimento de que a comunicação contemporânea, e suas utilizações nas esferas digitais, podem ser espaços e formas de construir informações e conhecimentos em múltiplos sentidos. Enquanto expressavam que a circulação de campanhas de teor cidadão é potencializada pelas redes digitais de comunicação, da mesma maneira os jovens compreendiam que podem fazer circular conteúdos de pouca problematização e preocupação com as esferas sociais, restritos somente a propagação de entretenimento. A crítica construída pelos jovens contava com o relato do que avistavam e geralmente acessavam diariamente a partir de suas redes sociais digitais: páginas de humor/piadas, vídeos cômicos, montagens de fotografias com celebridades, recortes e montagens de produtos audiovisuais diversos, entre outros. No entendimento expresso pelos dos sujeitos, as redes sociais digitais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e outras detinham como característica principal o entretenimento, deixando como secundárias suas potencialidades de debates sobre temáticas de interesse social comum.

Avistando a natureza da discussão que se iniciava, propomos acrescentar ao debate a identificação das características de construção de um *blog* na internet e suas justificativas, na medida em que ele não se classificava especificamente como uma rede social, como as utilizadas pelos sujeitos diariamente, mas que estava presente no universo da internet possuindo, deste modo, mesmas possibilidades similares de circulação, como argumentado pelos jovens.

O debate desenvolvido pelos jovens a partir daí nos mostrou que suas concepções expressas sobre a comunicação realizada na internet era a de que este universo era

segregado, possuindo locais especificamente caracterizados a comportar determinadas temáticas. Enquanto as redes sociais eram locais para o consumo e compartilhamento de entretenimento, de aproximação e reconhecimento dos sujeitos com outros membros de seus grupos, de formação de suas identidades, os demais ambientes da internet, como *blogs* e *sites* de comunicação eram compreendidos como locais cujas produções deveriam conter algum tipo de motivação, intenção e conteúdo que promovessem e fornecessem conhecimento às pessoas que os acessavam.

A partir disto, perguntamos diretamente ao grupo se o *blog* que estavam construindo poderia ser mudado do lugar e criado numa das plataformas das redes sociais digitais. As respostas foram enfaticamente negativas. “*Ninguém quer ler textão no Facebook*”, diziam. Ou ainda: “*Se a gente usar o Instagram, não vai poder ter texto, e as ferramentas de reprodução de vídeos são muito ruins [...]. Os filtros pras fotos até são interessantes, mas isso a gente pode fazer em outros programas também*”, demonstrando conhecimento técnico destas plataformas, de suas capacidades e limitações. Sobre o debate das possibilidades de comunicação cidadã, nos interessou a resposta: “*Nós poderíamos fazer uma página no Face, tem várias. Mas ela seria só mais uma. Acho que se a gente quer aprender alguma coisa nova, e que possa de algum jeito fazer a diferença pra quem lê, tem que ser fora das redes sociais*”.

As discussões iniciadas ainda na apresentação das fotografias de Kevin Carter se estenderam e renderam movimentos de aproximação e de compreensão relacionados aos conhecimentos sobre as comunicações digitais que os sujeitos já tinham construído ao longo de suas trajetórias com estas mídias. Prosseguimos com nossa oficina a partir da exposição das fotografias de Sebastião Salgado, que relatavam as condições de ensino de ambientes escolares ao redor do mundo, problematizando questões de péssima infraestrutura, violência, pobreza e segregação social.

O impacto causado pelas imagens das fotografias de Salgado nos jovens foi sendo revelado na medida em que suas expressões faciais iam ficando cada vez mais apreensivas, envoltas em questionamentos do tipo: “*como alguém consegue aprender alguma coisa num lugar desses?*” e observações como “*e a gente ainda reclama da nossa escola*”. Os relatos realizados por nós no caderno de campo reconstroem o cenário de apreensão no qual a turma se via diante daqueles recortes fotográficos. Um sentimento de comoção envolvia a turma, que questionava os processos de ensino fotografados e ao mesmo tempo se questionava, repensando suas posturas e formas de envolvimento com os ambientes de

educação frequentados. À nossa discussão, mais do que afetar os sujeitos com a exibição das imagens, interessava trazer para o debate as potencialidades que a fotografia detinha de provocar emoções, sentimentos, sensações e o uso da linguagem e das técnicas envolvidas por trás do processo fotográfico para trazer aos públicos olhares diferenciados sobre as realidades, que pudessem expressar suas problemáticas.

O planejamento de levar para a discussão fotografias dos dois fotógrafos selecionados rendeu discussões importantes para o debate da fotografia como instrumento de expressão das realidades socioculturais distintas. Observamos nas discussões desencadeadas dentro da turma outros passos no caminho da descoberta e da conquista cidadã através da comunicação, ainda que lenta e gradativamente. Ao final da atividade daquele encontro, solicitamos aos jovens que fizessem, a partir de seus *smartphones*, fotografias de elementos que julgavam interessantes, relacionada às suas rotinas cotidianas. Esta solicitação tinha como objetivo a utilização das fotografias dos jovens para a construção da nossa próxima oficina, que se realizaria na semana seguinte. As fotos deveriam ser enviadas para nós por e-mail até a quinta-feira, um dia antes de nosso encontro regular, na sexta-feira.

Deste modo, nosso próximo encontro manteve como temática central a problematização da fotografia dentro dos ambientes comunicacionais. Organizamos essa oficina educacional de modo que ela contivesse elementos de entrada para a construção do *olhar fotográfico* nos sujeitos. Recorremos a nossos conhecimentos em fotografia obtidos durante a formação superior em jornalismo, e especialmente pela construção reflexiva contida em Sontag (1983), para construir um material didático que trabalhava elementos como o enquadramento, a utilização de luz e sombras, o funcionamento das máquinas fotográficas e sua relação com a estrutura biológica do olho humano, desde as máquinas e processos fotográficos analógicos até os digitais. A ideia consistiu em utilizar as próprias fotografias dos jovens como exemplos para pensar enquadramentos, intensões comunicacionais do fotógrafo, contextos fotografados, e condições para fotografar em diferentes tipos de luz.

Na primeira parte do encontro, trouxemos algumas fotografias de autoria própria, expondo nossas intenções ao fotografá-las, as opções de enquadramento que havíamos feito e como tínhamos entendido e utilizado a iluminação natural dentro da produção. Com estes movimentos, nossa intenção era a de desenvolver junto com os jovens a ideia de que a fotografia, mais do que um relato fiel da realidade, era compreendida como uma

construção dela, perpassada por diversos fatores, entre eles: a intensão do fotógrafo, ou seja, o que ele deseja expressar às pessoas a partir da sua fotografia (relato de realidades, expressões de sentimentos, emoções; reivindicações cidadãs, etc.); o enquadramento realizado, que inclui o que aparece nas fotografias, como aparece e o que não é revelado; e como os elementos naturais fazem parte desta construção, sobretudo a luz e a utilização estratégica dela dentro das produções fotográficas.

Neste exercício, foi importante retomar algumas das fotografias vistas com a turma na oficina anterior, principalmente para a discussão dos enquadramentos e das intensões dos fotógrafos. Novamente, o trabalho de Kevin Carter motivou debates na turma visto que, em sua fotografia mais conhecida, “o abutre”, o fotógrafo havia excluído de cena a presença de um abrigo da Organização das Nações Unidas, dando à imagem icônica outros sentidos que não aquele que teria sido construído se tivesse mantido todos os elementos do cenário espacial original dentro da fotografia realizada.

Do mesmo modo, ao retomar o trabalho de Sebastião Salgado, a capacidade de transmitir sensações e as características socioculturais desoladoras de várias realidades educativas foram temas de destaque nas argumentações realizadas pelos jovens. As capacidades dos sujeitos de compreensão sobre as abordagens técnicas-teóricas que realizamos, em combinações analíticas com as obras fotográficas expostas, revelou a habilidade de compreensão das perspectivas técnicas-teóricas em fotografia para a construção de imagens vinculadas às problemáticas cidadãs.

Nossa expectativa inicial sobre os aprendizados desenvolvidos pelos sujeitos relativos às concepções teóricas e técnicas sobre a fotografia já previa uma facilidade de apreensão e compreensão, possibilitados pelas próprias culturas midiáticas e comunicacionais experienciadas por estes sujeitos nos ambientes comunicacionais multimidiatizados. A própria condição espaço-temporal na qual estas culturas juvenis foram construídas são possibilitadoras e potencializadoras da manifestação das aptidões dos jovens em se aproximar e apropriar de construções abstratas sobre a realização fotográfica. Pensamos que estas capacidades são fruto de uma predisposição construída pelas utilizações cotidianas de múltiplos dispositivos técnicos dotados de ferramentas fotográficas, dentro dos quais, se destacam os *smartphones*, principalmente no universo juvenil.

Além do contato imediato com os dispositivos técnicos, também são fruto da convivência com esferas comunicacionais constituídas por produções voltadas ao consumo

popular cujos focos e preocupações principais residem nas formações audiovisuais, na edição de efeitos e *truques* de imagem que forneçam às suas representações das realidades relações com a experimentação vívida de sensações, de proximidade e de arrebatamento (MARTÍN-BARBERO, 2009; RONSINI, 2008; REGUILLO, 2007).

Justamente aí fixamos nossa preocupação pelo sentimento de *encantamento vazio* possivelmente despertado pelas tecnologias digitais de comunicação. Enquanto suas possibilidades de edição, modificação, melhoramento de qualidade e outros artifícios técnicos são destacados, outras dimensões igualmente ricas à apropriação dos sujeitos ganham colocação de segundo plano. É notável na fala dos sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa o interesse e direcionamento para questionamentos que remetiam às possibilidades de utilização das técnicas fotográficas, incluindo o próprio dispositivo, para a obtenção de *efeitos* diferenciados, ilusões, distorções e demais subterfúgios técnicos que poderiam render para suas fotografias resultados estéticos atraentes. Destacamos algumas questões levantadas: “*Como faz pra tirar uma foto de um carro andando (em movimento) e ela ficar borrada?*”; “*Eu quero fazer uma foto andando de skate, mas eu quero que o foco fique só no skate e não ao redor, tem como?*”; “*Eu quero fazer uma selfie pra mudar a foto do meu perfil, queria fazer num lugar bem escuro com luzes de velas. Será que consigo com esse celular?*”

A obtenção de fotografias cujos efeitos visuais fossem “inesperados” continha a perspectiva, também, de obtenção de um *status* de visualização e aprovação por parte de outros sujeitos jovens formadores de seus ambientes de convívio cotidiano. Neste sentido, o aprendizado em fotografia continha uma expectativa de geração de reconhecimento e protagonismo na busca por visibilidade e conquista de um espaço destacado dentro dos ambientes comunicacionais digitais de utilização juvenil. Como argumentava um dos jovens, “*se eu conseguir fazer essa foto borrada vou ganhar muitos likes*”.

Retomamos a discussão planejada para aquela oficina expondo as fotografias feitas pelos sujeitos e que nos haviam sido enviadas. A partir delas, propomos enquadramentos diferenciados aos realizados pelos jovens-fotógrafos, recortes, possibilidades de aproveitamento dos elementos contidos nas cenas e de utilização da iluminação. Discutimos, também, as intensões de cada jovem ao realizar os recortes de realidade dispostos nas fotografias apresentadas.

Avistamos nas produções dos sujeitos naquele momento apelos estéticos, em tentativas de exibicionismo dos espaços frequentados, nos quais o foco residia muito mais

nos ambientes externos, paisagens, elementos da natureza, com quase nenhuma vinculação com o mundo cotidiano, com as dinâmicas escolares, de trabalho, locomoção, etc. Também a ausência de justificativas que pudessem explicar a motivação por trás das fotografias realizadas, o que havia sido enquadrado e que havia sido retirado de cena, da intenção contida por trás da construção fotográfica realizada e das expectativas em torno dos entendimentos e reflexões despertados por elas.

Começamos a perceber, a partir deste exercício, que tínhamos que trabalhar com o grupo no sentido de recuperar as discussões elencadas e motivadas pelas exposições das obras de Kevin Carter e Sebastião Salgado e que tinham demonstrado potencial de reflexão dos sujeitos sobre o ofício fotográfico. De alguma maneira, as discussões e produções reflexivas tinham se perdido, necessitando que fossem recuperadas. Tínhamos que retrabalhar a apropriação da técnica para a utilização sócio-comunicacional, exercício que demandaria, de nossa parte, esforço e, de parte dos sujeitos, tempo de maturação e compreensão aprofundada.

Deste modo, nossos processos educacionais e nas reflexões realizadas nos mesmos teriam que desconstruir parte das concepções de enquadramentos realizadas pelos sujeitos, oriundas de matrizes culturais vastas, que perpassavam suas historicidades e competências midiáticas de modo a orientar as produções comunicacionais realizadas. Entendemos que faz parte das culturas populares juvenis uma vivência e aproximação com as mídias, sobretudo dentro dos ambientes digitais de comunicação, que apresenta e alimenta matrizes de enquadramento focalizadas na estética, na construção imagética de identidades aproximadas àquelas dos ídolos, celebridades e outros sujeitos cujo *status* (midiático, social, econômico, etc.) é desejado pela juventude.

Compreendemos também que, ao procurar desconstruir estas matrizes do enquadramento construídas e apropriadas dos ambientes digitais, não necessitaríamos eleger nivelamentos qualitativos entre “o bom e o mau” enquadramento, conferindo aos espaços frequentados pelos jovens uma categoria inferior, mas sim, problematizar estes espaços e suas construções, de modo a possibilitar aos sujeitos a criação de um olhar crítico, avaliativo, que pudesse construir renovados enquadramentos a partir de uma construção própria sobre as naturezas, necessidades e condições de construção fotográfica/midiática, vinculadas às suas concretudes cotidianas. As figuras 2 e 3, apresentadas na sequência, trazem exemplos das fotografias realizadas pelos sujeitos neste primeiro exercício.

Pensando sobre as fotografias realizadas pelos jovens e a forma como suas expressões fotográficas e construção do olhar sobre os contextos e realidades apresentaram carências no sentido de problematizar seu sentido, intenção e modo de construção, planejamos nossas próximas oficinas de fotografia perpassadas por estas preocupações. Com a intenção de colocar os sujeitos como produtores de construções fotográficas, sugerimos à turma a criação e discussão de um projeto que teria como objetivo a construção de representações fotográficas que de alguma maneira pudessem questionar elementos vinculados à cidadania. Esta proposta foi seguida de uma retomada nossa sobre a importância e o lugar da fotografia como elemento midiático construtor de realidades, de expressividades e potencial mobilizador de ações de teor sócio-comunicacional.

Figura 2: Fotografia de Gabriela



Fonte: Oficina de fotografia, 2015.

Figura 3: Fotografia de Eduardo

Fonte: Oficina de fotografia, 2015.

Neste sentido, a primeira decisão a ser tomada pelos jovens tinha como meta a definição de uma temática sobre a qual fotografariam. As ideias surgidas foram sendo discutidas de acordo com suas possibilidades de execução, relacionadas aos locais externos e internos que poderiam servir de cenário, às capacidades de deslocamentos dos sujeitos, às condições de tempo disponível para a realização das fotografias entre outros aspectos. Ao final da discussão, a proposta originada na ideia de voltar o olhar para a problematização dos trajetos cotidianos realizados pela turma foi a ganhadora. Trazida por Tiago, sujeito cujas capacidades dialógicas e reflexivas já destacamos, a proposta foi incrementada pelos demais jovens, ganhando categorizações: trajetos para a escola; para o trabalho; para a casa e os realizados em momentos de lazer. A partir destas categorias, a turma se dividiu, direcionando para cada componente um ou mais tipo de trajeto a ganhar destaque e atenção no olhar fotográfico no cotidiano.

A proposta da eleição da temática dos trajetos realizada pelos jovens tinha a concepção de que eram nestes deslocamentos diários que grande parte das observações das realidades dos contextos socioculturais formadores de suas vivências eram realizadas. Se pensarmos no espaço urbano das cidades e nas condições de transporte e locomoção implicadas, entendemos que significativa parte do tempo diário é dissolvida entre um ônibus e outro, uma estação de trem e um trajeto realizado a pé e assim sucessiva e repetidamente, em todos os dias nos quais as exigências institucionais (do trabalho, da escola, de casa) solicitam a presença.

No caso destes jovens, a própria localização territorial da Vila Diehl obriga uma disposição temporal mais larga para a realização dos deslocamentos entre os ambientes cotidianos frequentados pelos sujeitos. Por se localizar em uma área afastada da região central do município de Novo Hamburgo, os tempos de deslocamento realizados, sobretudo de ônibus – meio de transporte mais utilizado pelos jovens – são mais longos. Outro problema se relaciona com as escassas linhas de transporte público que passam pela Vila, cujos horários têm espaçamentos grandes entre si. Aliado a estes fatores, todos os jovens estudavam em escolas localizadas na zona central do município, o que exigia que se deslocassem pelo menos uma vez ao dia naquele sentido. Também as questões de trabalho demandavam essa mobilização bairro-centro, uma vez que a grande concentração de indústrias, comércio e outras organizações se dá afastadamente do bairro.

A problematização dos deslocamentos cotidianos e dos elementos avistados neles como de riqueza para o pensamento de questões relacionadas à cidadania nos apontou que nosso exercício de retomada desta discussão havia mobilizado os sujeitos novamente, a partir das ideias e argumentações que realizaram sobre o projeto fotográfico eleito. Acordamos com os jovens que as fotografias seriam realizadas semanalmente, no período de duas semanas e que, ao final dele, reuniríamos os trabalhos para a realização de discussões e reflexões para posterior postagem no *blog*. Deste modo, solicitamos que os jovens fizessem, como parte complementar dos exercícios de fotografia, a descrição de suas reflexões, justificativas e intensões, para que elas não se perdessem e, também, para que pudessem servir de tema de debate coletivo com os demais colegas.

Passado o tempo estipulado para a realização das fotografias dentro do projeto “*Trajetos*”, nos reunimos com os jovens em nossa oficina direcionada ao debate e reflexão dos produtos feitos. As produções realizadas apresentaram elementos de problematização cidadã mais avançados do que os que havíamos encontrado no primeiro exercício. Temáticas relacionadas à violência, à ocupação do ambiente escolar, às condições de moradia encontradas no bairro e de acesso aos ambientes escolares e de trabalho enfrentadas diariamente, às contradições sociais avistadas nos cenários urbanos foram algumas que apareceram nos trabalhos realizados e trazidos para exposição e debate coletivo.

A proposta de dinâmica do encontro visava a apresentação das fotografias, de suas motivações e intensões e dos locais onde haviam sido feitas para os colegas, que deveriam escutar e questionar o fotógrafo a partir de dois fatores: condições de produção técnica

(enquadramento, utilização de luz, sombras, recortes, etc.) e construção de sentido (sentidos imaginados e gerados pela fotografia; temáticas relacionadas com os trajetos e a cidadania). Após uma rodada de discussão, a turma deveria eleger fotografias que seriam postadas no *blog*, acompanhadas de descrições feitas pelos fotógrafos. A opção de nomear os jovens por “fotógrafos” foi realizada pelos mesmos, a partir do momento em que se sentiram e se compreenderam como sujeitos capazes de construir seus próprios olhares e direcionamentos reflexivos por trás da lente fotográfica dos *smartphones*.

Desta maneira, a postagem no *blog* cujo título é “*As imagens mostram o que nossos olhos não têm tempo para apreciar*”³⁹, traz o trabalho de três fotógrafos, a partir do discussão e escolha conjunta pela turma de quais fotografias seriam publicadas. Esta publicação conta com apenas três fotografias, uma de cada sujeito. Este número baixo de imagens publicadas é justificado pelo fato de vários jovens não permitirem que suas fotografias fossem divulgadas no *blog*, *argumentando* que preferiam mantê-las fora do ambiente digital. Num primeiro momento, pensamos que estas atitudes estavam ligadas ao entendimento de que, estando no ambiente virtual, as imagens poderiam ser julgadas e avaliadas por outras pessoas, se aproximando das práticas e processos avaliativos pelos quais os sujeitos passavam corriqueiramente nos ambientes escolares, e que já haviam nos sinalizado como movimentos cerceadores de suas capacidades, gerando segregações entre os “*nerds*” e os “*repetentes*”, os “*puxa-sacos*” e os que “*não estavam nem aí*” para a escola.

Como princípio essencial de nossa concepção educomunicativa, compreendemos as posições dos sujeitos em decidir não publicar suas fotografias, resguardando seus direitos enquanto sujeitos comunicantes e detentores dos direitos autorais sobre as imagens realizadas. Com o passar do tempo e de nossos movimentos questionadores sobre as motivações destas decisões, compreendemos que algumas detinham explicações mais profundas dos que as imaginadas inicialmente. Muitas das fotografias que não foram publicadas no *blog* continham elementos de crítica social mais desenvolvidos, com requerimentos de cidadania entrelaçados estreitamente com as realidades socioculturais e econômicas dos sujeitos e dos contextos concretos pelos quais circulavam e conviviam cotidianamente.

³⁹ Disponível em: < <http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/2015/08/as-imagens-mostram-o-que-nossos-olhos.html>>; Acesso em 06 jan. 2016.

As opções por não publicação, principalmente de fotografias de teor reivindicatório, estavam relacionadas com a construção identitária que aquelas imagens potencialmente detinham e que, ao serem circuladas pelos ambientes de comunicação digital, ganhariam proporções de geração de sentidos sobre os contextos fotografados que não eram os desejados pelos jovens. Assim, fotografias que expunham as dificuldades de deslocamento, transporte, de condições de moradia e mesmo das contradições sociais compreendidas nos cenários de convivência dos jovens não eram interessantes para a construção das identidades socioculturais que os mesmos se empenhavam em realizar nos espaços de comunicação digital.

Aos jovens, enquanto sujeitos inseridos dentro de uma cultura popular alimentada por matrizes midiáticas que davam prioridade às condições estéticas, interessava construir uma imagem desvincilhada de suas condições socioeconômicas relacionadas à pobreza e à exclusão. Este tipo de construção midiática e identitária dentro das redes sociais digitais permitiria uma aproximação, aceitação e vinculação dos jovens às culturas imaginadas, desejadas, que detinham como características marcantes condições mais desenvolvidas de acesso aos bens de consumo, à moda, a produtos culturais diversos, a condições de moradia, esporte e lazer conectadas a classes socioeconômicas mais elevadas.

Este acontecimento nos mostrou o desenvolvimento de compreensões, realizadas em parte pelos jovens, e complementadas por nosso exercício de interpretação teórica. Primeiramente, a ideia concebida pelos jovens de que a circulação das imagens no *blog* geraria formações de sentidos sobre seus contextos, demonstra os conhecimentos (presentes nas culturas midiáticas dos sujeitos e estimuladas por nossas oficinas) relacionados às possibilidades de circulação potencializadas pelo âmbito digital. Isso no sentido de que, uma vez publicadas essas fotografias, os processos de interpretação simbólicos desencadeados pelos sujeitos consumidores seriam irrefreáveis, gerando inúmeros sentidos sobre os locais que faziam parte de seus convívios diários. Deste modo, visualizamos na constituição da *episteme* comunicacional dos sujeitos a presença de conhecimentos que os constituem como sujeitos comunicantes (MALDONADO, 2014), dotados de conhecimentos sobre as esferas da circulação comunicacional digital, e de suas mobilizações sócio-comunicacionais (CASTELLS, 2011; 2013; GOHN, 2010).

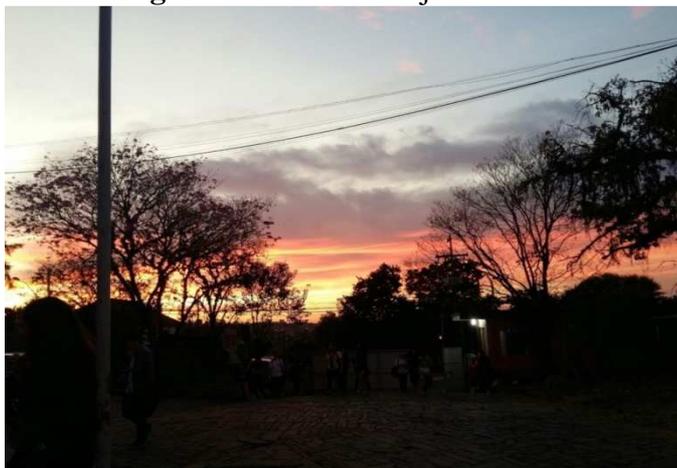
Sobre isto, a consideração sobre os tipos de sentidos possivelmente gerados, e que eram dependentes dos processos de interpretação dos sujeitos, poderiam alimentar a formação de concepções sobre seus *espaços de pertença* que violavam a tentativa de

construções de identidades aproximadas às identidades almeçadas e desejadas (CORTINA, 2005; RONSINI, 2008), desconstruindo os movimentos de apropriação sobre culturas juvenis diversas e de suas manifestações como construções de si.

A seguir trazemos as fotografias publicadas *no* blog, suas breves descrições e, em seguida, algumas das fotografias realizadas pelos jovens e que não foram postadas *no* blog. É importante ressaltar que tivemos a liberação dos jovens para a utilização dos materiais por eles produzidos em nosso relatório, através do consentimento obtido pela assinatura do TCLE, como descrito no capítulo metodológico. Percebemos no primeiro grupo de imagens, quando comparado com o segundo, uma forte preocupação com os elementos estéticos, ainda que problematizados por temáticas cidadãs.

A figura 4 traz a imagem produzida por Tiago, que relata sua visão sobre o ambiente escolar problematizado pelas questões vinculadas à evasão escolar e aos movimentos de negação e afastamento dos processos educativos.

Figura 4: Relato de trajeto escolar

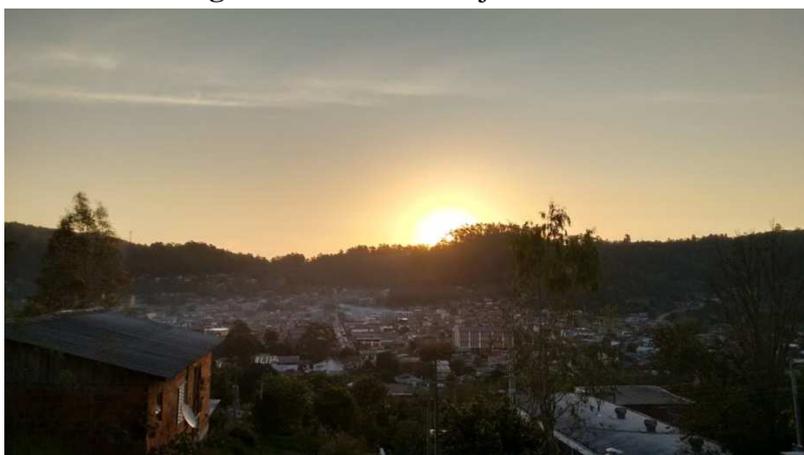


Disponível em: <<http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/2015/08/as-imagens-mostram-o-que-nossos-olhos.html>>; Acesso em: 06 jan. 2016.

A figura seguinte é de autoria de Mateus que, durante um trajeto realizado dentro da categoria “lazer”, fotografou a vista panorâmica do bairro Kephas, vizinho à Vila Diehl e sobre o qual as construções midiáticas realizadas pelos meios de comunicação regionais também priorizam os elementos voltados à violência. Na visão de Mateus, o bairro não é aquele local construído no jornal, mas sim o vivido pelas famílias e amigos, o que apresenta outras condições de vida que não aquelas voltadas a violência.

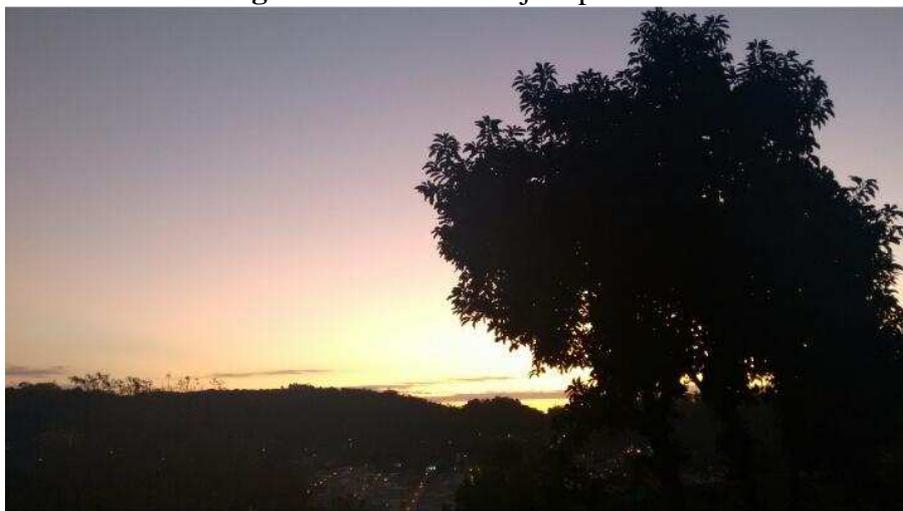
A última fotografia eleita para publicação no *blog* é de autoria de Gabriela, e traz sua visão da construção do ambiente familiar. Novamente, a preocupação estética domina a fotografia, trazendo poucos elementos de debate e preocupação crítica, reflexiva e cidadã, como vemos na figura 6:

Figura 5: Relato de trajeto de lazer



Disponível em: <<http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/2015/08/as-imagens-mostram-o-que-nossos-olhos.html>>; Acesso em: 06 jan. 2016.

Figura 6: Relato de trajeto para casa



Disponível em: <<http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/2015/08/as-imagens-mostram-o-que-nossos-olhos.html>>; Acesso em: 06 jan. 2016.

Comparemos, agora, as imagens selecionadas e compartilhadas no *blog* com aquelas que foram retiradas pelos jovens das possibilidades de publicação. Notamos em suas descrições, colhidas por nós através de questionamentos realizados individualmente com os sujeitos, detalhes e intenções aprofundadas, compreensões sobre as construções fotográficas entrelaçadas com as problemáticas recortadas dentro das fotografias.

Decidimos preservar os nomes dos fotógrafos, mesmos que fictícios, evitando qualquer forma de identificação de suas identidades.

A primeira fotografia traz a imagem de um homem agachado, olhando para a rua que se distancia por quilômetros à sua frente.

Figura 7: Relato do trajeto cotidiano



Fonte: Oficina de fotografia, 2015.

Do seu lado direito, pedaços de terra e partes do barranco que corta a Vila Diehl se amontoam, fruto das incessantes chuvas que caíram naquele período e que provocaram inúmeros estragos nas residências do bairro estruturado, principalmente, em ruas e edificações não planejadas e que não comportam grandes volumes pluviais, como ocorrido naquele mês do inverno gaúcho. O homem fotografado, segundo o jovem, teve parte de sua casa levada pela água. Viu seus móveis e eletrodomésticos estragarem em função da umidade e da chuva que adentrou sua residência. Desolado, olhava para a rua e para o barranco que continuava a ameaçar outras casas, derramando terra, água e outros detritos.

Outra fotografia que traz o recorte e a representação de elementos vinculados ao requerimento e conquista da cidadania é apresentada a seguir. Retrato de parte do trajeto

executado por um dos jovens diariamente no caminho para a escola e também para o trabalho, ela apresenta uma rua da zona central do município de Novo Hamburgo. Ao fundo, um prédio oponente domina o horizonte, mesmo à meia-luz do amanhecer. É a edificação na qual se encontra o *Shopping Center Bourbon*, cujas instalações e características destoam daquela região da cidade, conhecida pelos inúmeros casos de assalto a pedestres, arrastões, roubos de carros, consumo de drogas e prostituição. O paradoxo que se instala está justamente na figura imperativa da construção que, ignorando as distintas formas de violência que se passam à sua volta, se mantém ativa, imponente, demarcadora da segregação social dos que podem frequentar aquele ambiente climatizado, limpo e seguro, dos que somente o veem de longe, como um marco, uma lembrança da sua condição de classe e das impossibilidades de acesso e consumo provocadas por ela.

Selecionamos ainda, para este movimento interpretativo, outra fotografia, realizada por um dos jovens em uma parte do seu trajeto diário para a escola. Ela mostra o longo caminho não pavimentado, rodeado por vegetação e que dá acesso de sua casa à rua na qual espera o ônibus. Nos dias de chuva, como o dessa fotografia, a caminhada se torna um desafio, na tentativa de manter-se em pé e não escorregar em meio a tanto barro. O jovem destaca ainda que, como vai da escola diretamente para o trabalho, em dias como este geralmente caminha com sacolas plásticas amarradas aos pés protegendo, assim, os sapatos de ficarem sujos e encharcados.

Figura 8: Retrato de trajeto para escola e trabalho



Fonte: Oficina de fotografia, 2015.

Figura 9: Retrato de trajeto para a escola



Fonte: Oficina de fotografia, 2015.

Ao visualizarmos algumas das fotografias produzidas pelos jovens compreendemos a existência, na composição do segundo conjunto de imagens apresentado, de exposições e construções de situações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos não expressas no ambiente de comunicação digital criado e gerido pelos jovens, mas que mantêm, na sua essência e na prática da construção fotográfica, elementos que remetem à busca pela conquista de direitos básicos, de análises e posicionamentos críticos em relação às segregações espaço-econômicas impostas socialmente, e de requerimentos de condições sociais, culturais, econômicas, infraestruturais, de acesso aos benefícios e direitos públicos, realizadas através de manifestações e expressões comunicativas.

Nossas compreensões diante dos exercícios fotográficos realizados pelos sujeitos, das temáticas elegidas, das formas de enquadramento e da explicitação de suas intenções, bem como, dos movimentos de rejeição às possibilidades de veiculação das fotografias no universo digital fizeram com que discutíssemos, no planejamento de nossas atividades posteriores, as motivações e os posicionamentos dos sujeitos perante suas aproximações e inserções produtivas no âmbito da comunicação. Já tínhamos avistado nas práticas e reflexões realizadas pelos jovens potencialidades fortes de produção cidadã que, no entanto, encontravam barreiras expressivas vinculadas à formação de identidades imaginadas, idealizadas em construções baseadas no consumo e aproximação a outros universos juvenis, sobretudo os acompanhados pelos espaços de comunicação das redes sociais digitais.

Levamos a discussão e as dificuldades de desenvolvimento das expressividades da cidadania comunicativa à nossa reunião de orientação. Em conjunto com a professora orientadora da pesquisa, pensamos estratégias para contribuir no despertar expressivo dos jovens, na quebra com construções preocupadas com a otimização técnica e expressão estética. A reunião das ideias que surgiram foi configurada em forma de exposição, organizadas em uma apresentação dinâmica e contextualizada para a linguagem dos sujeitos que faziam parte da investigação. A ideia era retomar aspectos relacionados à cidadania comunicativa, agora problematizados pelo novo tipo de abordagem comunicacional requerida como aprendizado pelos jovens: o audiovisual, mais especificamente, a construção de um mini curta-metragem.

Nossas oficinas educomunicativas de trabalho sobre as produções audiovisuais tiveram início por uma visita da turma às dependências da Rádio e TV Unisinos. Aproveitando o espaço aberto pela universidade para que estudantes de ensino médio de diferentes escolas da região pudessem visitar e conhecer o campus de São Leopoldo, agendamos junto à direção da Rádio e TV uma visita guiada, explicitando os objetivos de nossa pesquisa e, também, o que esperávamos ao levar os jovens. Diante dos cenários da universidade visualizados pelos jovens, das estruturas disponibilizadas para aulas práticas, especialmente as de rádio e televisão, e do acompanhamento das rotinas dos profissionais que trabalhavam nelas, suas percepções sobre o mundo da concepção e produção da comunicação foram sendo alargadas, eles puderam compreender e fortalecer algumas ideias já construídas ao longo de nossas atividades.

Por serem emissoras vinculadas à universidade, tanto a Rádio quanto a TV Unisinos destinam espaços de suas programações para produções relacionadas ao debate de temas que de alguma maneira perpassam as questões cidadãs, como o programa “Atômica”, veiculado na rádio e que discute temáticas do universo feminino, questões relativas ao debate de gênero, de direitos da mulher, de condições sociais e temáticas da agenda pública e governamental que se vinculam a esta pauta. Na TV, da mesma maneira, determinados espaços da programação são destinados a temáticas relacionadas à cultura, ao meio ambiente, à expressão e conquista da cidadania, a programas e projetos sociais desenvolvidos pela universidade junto a sua comunidade, entre outros.

Para nossa pesquisa, a visita à universidade e aos ambientes de produção de comunicação audiovisual dela era interessante no sentido de sensibilizar os jovens, oferecer cenários diferenciados dos vivenciados no dia a dia, apresentar e acompanhar as

dinâmicas de pessoas cujos trabalhos se baseavam justamente naquilo que iríamos desenvolver e avistar nas posturas, motivações e espírito comprometido com a produção de produtos comunicacionais de temáticas cidadãs inspirações para o desenvolvimento de nosso próximo projeto.

Tensionado pela visita realizada uma semana antes à Unisinos e aos sentidos provocados por ela, o encontro seguinte com a turma tinha o objetivo de iniciar a discussão sobre a construção comunicacional do audiovisual, através dos elementos pensados em conjunto com nossa professora orientadora, aproveitando para relacionar aspectos vivenciados pelos jovens na universidade e que poderiam ser fruto para o pensamento e a concepção comunicativa a ser realizada pelos jovens. O material didático⁴⁰ da exposição realizada continha explicitações sobre a natureza dos produtos audiovisuais, suas características e processos de produção principais. Entretanto, nosso foco e preocupação maior estavam concentrados nas questões relacionadas à expressão da cidadania comunicativa, compreendendo que o domínio sobre as perspectivas técnicas seria realizado pelos sujeitos com facilidade. A concentração maior de trabalho deveria se ater, portanto, na carência e dificuldades de expressão comunicativa de teor cidadão, avistadas nas demais atividades educacionais realizadas pelos jovens.

As discussões e os debates realizados no primeiro encontro da oficina educacional sobre o audiovisual circularam em torno das decisões a serem tomadas pela turma a respeito da temática do mini curta-metragem. Argumentando que uma produção interessante conteria elementos formadores das próprias realidades vividas pelos jovens, dialogamos com a turma desconstruindo suas impressões iniciais sobre a dificuldade de produção audiovisual, da concepção de um roteiro, e de como abordar e pensar a cidadania dentro dele, entendida como “*uma ideia bem abstrata*” e difícil de ser relacionada às concretudes cotidianas.

Retomamos, também, a questão levantada por Cortina (2005) que vê na educação em valores como a autonomia, a solidariedade e a da igualdade, passos essenciais à prática cidadã. Neste sentido buscamos operacionalizar, dentro das dinâmicas configuradoras dos processos de produção audiovisual, como os sujeitos poderiam avistar e praticar os valores propostos por Cortina (2005) explicitando, de uma maneira acessível às características e conhecimentos do grupo, o que de fato se constituiria como uma produção comunicacional

⁴⁰ O arquivo com o material da exposição pode ser visualizado através do acesso do link disponível em: <<https://prezi.com/hxasvtnm00pb/untitled-prezi/>>; Ao final da apresentação, há uma fotografia que registra a presença dos jovens num dos estúdios de gravação da TV Unisinos. Acesso em: 07 jan. 2016.

baseada em práticas cidadãs dentro do contexto de produção da turma, e na própria expressão da cidadania comunicativa, através da eleição e reflexão sobre temas de relevância em seus núcleos socioculturais, econômicos, escolares, familiares e comunitários.

Nossa opção metodológica pela retomada explicativa de conceitos relacionados à cidadania rendeu ainda outros rumos ao processo de produção do audiovisual. Observando a recepção dos jovens sobre a escolha da trilha musical que se colocava ao fundo de nosso material didático (“Não é Sério”, música da banda Charlie Brown Jr. com participação da cantora Negra Li) e que continha na sua letra estrofes como “*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério/ O jovem no Brasil nunca é levado a sério/ Sempre quis falar nunca tive chance/ Tudo o que eu queria estava fora do meu alcance*”, propomos para a dinâmica de debate das temáticas que iriam compor a trama do mini curta-metragem que os jovens elegessem músicas cujas letras, de alguma forma, relatassem momentos vivenciados por eles.

Como critério de escolha, as canções selecionadas para a dinâmica do debate deveriam ser presentes nos seus hábitos cotidianos de escuta musical, relacionados com temáticas experienciadas pelas culturas populares juvenis. Nosso movimento de pesquisa exploratória já havia sinalizado que atividades com a presença de elementos musicais dentro da turma eram apontadas e trabalhadas pelo grupo como de maior interesse, envolvimento e comprometimento. Aproveitamos este dado do universo concreto da investigação para potencializar e incrementar as dinâmicas da oficina educacional. Ao final daquele encontro, questionamos os sujeitos sobre como tinham recebido as práticas desenvolvidas no dia, recebendo respostas interessantes e que revelam pistas, inclusive, para outros projetos educacionais. Ao serem protagonistas das decisões que perpassam as práticas em educação, os sujeitos reconhecem-se como partícipes, produtores, dialogadores, postos lado a lado com o professor (pesquisador) nas decisões centrais a serem tomadas. Ao optarmos por decisões desta natureza, estamos também fortalecendo a educação em valores cívicos, ao estimular a autonomia e o sentido de igualdade, perdidos dentro dos processos regulares da *educação bancária*, que empobrecem e não aproveitam as capacidades e riquezas dos universos estudantis.

Uma das publicações realizadas no *blog* conta justamente esta dinâmica e traz a relação de músicas escolhidas pelo grupo para servirem de inspiração e pano de fundo dos debates realizados. É a publicação cujo título se chama “*Projeto Mini Curta: primeiros*

passos no mundo audiovisual". Nela, os redatores contam o processo de organização da turma em dois grupos, um responsável pela concepção e redação do roteiro e outro pela busca e organização dos materiais, objetos, figurinos, e locações para as filmagens.

Decidida a temática central conjuntamente, que trataria da desigualdade social e representações das violências cotidianas que avistavam, o trabalho de concepção e redação do roteiro pelo grupo responsável se estendeu por duas semanas (dois encontros foram dedicados somente à escrita do roteiro). As dificuldades de expressão textual novamente apareciam, fazendo com que os jovens demorassem para conseguir exprimir, no formato de uma narrativa, as cenas que iriam compor a trama. A dinâmica decisória escolhida pela turma também foi chave no processo de definição do roteiro. Cada cena e a interligação das temáticas abordadas eram discutidas e aprovadas por todos os sujeitos, de modo a permitir que as falas de todos jovens componentes da turma estivessem expressas dentro do produto audiovisual final.

Para nossa pesquisa, esta decisão da turma apontou que elementos trabalhados teoricamente sobre a presença de valores cívicos nas práticas educacionais voltadas à cidadania começavam a ser efetivamente praticados dentro das dinâmicas de produção comunicacional do grupo. A valorização da participação coletiva, do respeito mútuo sobre as ideias e contribuições para o roteiro de todos os colegas, até dos menos participativos e de características mais introspectivas, nos sinalizavam que a concretização do mini curta-metragem possivelmente conteria elementos para a visualização de uma prática comunicativa cidadã.

Também, a partir do momento em que fomos reconhecendo as temáticas elencadas para compor o roteiro, reconhecíamos histórias de vida de sujeitos diversos, cujas características e mediações familiares, escolares e socioeconômicas, já levantadas e compreendidas por nós ao longo dos movimentos de investigação e aproximação, revelavam que mais do que uma história narrativa de ficção, as construções simbólicas realizadas dentro daquele produto audiovisual refletiam os próprios universos concretos dos sujeitos, suas problemáticas, dificuldades, cenários atravessados por questões ligadas à violência, ao desemprego, à crise da representação política e que, expressos naquele produto, ganhavam a forma reivindicatória de direitos ainda não conquistada.

Após a finalização do roteiro, o próximo passo para a realização da produção do mini curta-metragem era a filmagem das cenas roteirizadas pelos jovens. A ideia inicial da turma era a de utilizar espaços do *Centro de Vivência Redentora* como locações para as

gravações, em conjunto com espaços públicos que ficavam nas proximidades do mesmo. Entretanto, nas semanas em que escreviam o roteiro, um dos colegas da turma foi assaltado por dois homens armados quase em frente à instituição, perdendo documentos, dinheiro e aparelho de telefone celular. Diante deste cenário, fomos instruídos pela direção a não sair das dependências do Centro, para evitar que outros assaltos viessem a ocorrer envolvendo os jovens e, também, porque estaríamos de posse de equipamentos para a gravação das cenas.

Sem ter outras opções, os jovens readequaram as cenas pensadas para serem gravadas em ambientes externos para aqueles disponibilizados internamente pela instituição, realizando ajustes no roteiro e nas instruções direcionadas diretamente ao câmera. Neste momento, os papéis dentro da produção já estavam bem definidos: os jovens tinham escolhido atores, diretores, o responsável pelas filmagens (o câmera) e, também, pela edição. Nosso papel junto à turma foi o de mediar as decisões entre os sujeitos, estimular o diálogo e as tomadas de decisão coletivas, bem como, de auxiliar o grupo responsável pela redação do roteiro na formatação e no tipo de escrita utilizado neste tipo de material. Para isto, recorremos aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas que cursamos para nossa formação em jornalismo, e que tinham como área os estudos de televisão. Adaptando alguns pontos dos roteiros elaborados para programas televisivos para o cinema, construímos em conjunto com os jovens um roteiro que atendia às necessidades de construção narrativa vinculadas ao projeto do mini curta-metragem, evitando a utilização de termos estritamente técnicos e possibilitando a visualização, por parte dos sujeitos, de que eles poderiam, também, criar e reinventar seus próprios modelos de roteiro.

O ensaio e a gravação do mini curta-metragem ocorreram no mesmo dia. Sem dificuldades para compreender as falas, caracterizadas por elementos presentes nos discursos cotidianos dos jovens, o processo de gravação ocorreu de forma *natural*, sem grandes dificuldades. Para a realização do mesmo, utilizamos uma câmera emprestada pela equipe técnica que auxilia as aulas de televisão no curso de Jornalismo da Unisinos. Com microfone incluso na câmera, a operação e o manuseio foram facilitados, evitando a captação de áudio a partir de diferentes dispositivos. Por conter *display* digital que se assemelhava ao das próprias câmeras fotográficas presentes nos *smartphones*, a manipulação e apropriação dos mecanismos de captação de imagem disponíveis no dispositivo por parte do jovem responsável pela gravação necessitou poucos movimentos

de intervenção e auxílio nossos, demonstrando, mais uma vez, as habilidades aceleradas de compreensão das lógicas de funcionamento dos aparatos técnicos pelas culturas populares juvenis.

O processo de edição das gravações foi realizado em dois ambientes distintos. Inicialmente, dois colegas haviam sido destacados para a função de editores. Entretanto, seguindo a natureza coletiva dos processos decisórios desenvolvidos pelos jovens, no primeiro dia dedicado à edição essa atividade foi realizada de forma conjunta, de modo que todos os sujeitos puderam opinar sobre quais cenas deveriam ser cortadas, sobre quais efeitos de iluminação e transição entre cenas poderiam ser utilizados, sobre o tipo de trilha sonora a ser utilizada em cada tomada, entre outros aspectos.

Num segundo movimento, a edição final do mini curta-metragem foi realizada somente pelos dois jovens já escolhidos para o trabalho e que, segundo a turma, “‘*manjavam*’ (sic) *mais dos programas de edição*”, das técnicas e utilizações de *softwares* para a construção de produtos audiovisuais. Reconhecendo os programas e, também, os computadores oferecidos pelo CVR como insuficientes para a edição em detalhes mais específicos, os dois jovens decidiram finalizar este trabalho em suas casas, utilizando computadores próprios e *softwares* mais sofisticados do que o *Windows Movie Maker*, único disponível nos computadores da instituição. Concordamos que a edição final fosse feita fora do ambiente de nossas oficinas educacionais, desde que fosse realizada em horários contrários às atividades escolares e de trabalho dos jovens e que não prejudicasse seus demais compromissos.

Na semana seguinte, nosso encontro foi destinado à visualização conjunta do mini curta-metragem, de modo que os sujeitos pudessem se assistir, expressar suas opiniões sobre as narrativas construídas, pela história contada, bem com, avaliar o produto final editado. Apesar das deficiências apontadas, a receptividade realizada sobre a produção audiovisual pelos sujeitos revelou expressões de satisfação, na medida em que visualizavam na narrativa da história as contribuições individuais de cada sujeito, perpassadas pelos debates coletivos e pelas ideias surgidas a partir deles. A compreensão por parte dos sujeitos de que ideias coletivamente tecidas constituem-se como expressões de riquezas compartilhadas foi um dos movimentos que mais se destacaram através da exibição e análise conjunta empreendida sobre a produção audiovisual realizada.

Retomando os elementos constituintes da narrativa audiovisual construída pelos jovens, destacamos a presença de, pelo menos, quatro temáticas principais dentro do mini

curta-metragem: a pobreza e as situações causadas por ela; a violência e suas variadas formas; o *bullying* dentro das culturas populares juvenis; a entrada na criminalidade; o desemprego e suas consequências dentro dos âmbitos familiares e, também, a constituição de tribos como forma de reconhecimento e formação das identidades juvenis.

*(DES)IGUAL*⁴¹, nome escolhido para o mini curta-metragem, problematiza as temáticas visualizadas e destacadas anteriormente em torno de um personagem principal – José. Sua história de vida é atravessada por questões sociais que cerceiam suas potencialidades intelectuais, narradas na história como forma de destaque e distinção dele dos demais colegas de classe. Filho de mãe desempregada, sem dinheiro para se alimentar adequadamente, José se vê num dilema: aceitar o convite feito por seu colega de escola – o fanfarrão Rodrigo – para participar de um “esquema” de objetivo duvidoso, ou se manter fiel aos princípios e valores recebidos pela educação escolar e familiar. Sem avistar saída para as situações de segregação e violência social que sofre – como o *bullying* com suas roupas velhas e fora de moda – José acaba cedendo, decisão que poderá modificar para sempre os rumos da sua vida.

Ao final da produção audiovisual, os jovens optaram pela construção e utilização de uma mensagem, de cunho reivindicatório e direto, voltada aos espectadores do mini curta-metragem, mas que entendemos que poderia ser dirigida, também, aos próprios sujeitos produtores, cujas histórias de vida são contadas nas entrelinhas de *(Des)Igual*: “*A desigualdade e a violência em suas múltiplas formas está matando a juventude. Combata-as*”. A mensagem denota uma forte compreensão, por parte dos sujeitos, da natureza social vinculada à comunicação, de modo que a última é entendida como uma construção que problematiza temáticas concretas, formando sentidos e requerendo que os mesmos sejam provocadores de ações nos universos juvenis, relacionadas à expressão e busca pela cidadania.

Analisando as temáticas presentes no mini curta-metragem, em conjunto com a forma como as cenas foram construídas e amarradas dentro da narrativa, avistamos uma preocupação dos sujeitos que conceberam a produção com as características visuais, dos enquadramentos realizados para cada tomada do filme. Ao avistarmos isto, reconhecemos o aproveitamento pelos sujeitos das oficinas e atividades práticas em fotografia e os aprendizados conquistados, na medida em que se posicionavam, concebiam e organizavam

⁴¹ Para assistir o mini curta-metragem, acessar o link disponível em:
< <http://semeandoideiaspv.blogspot.com.br/2015/12/desigual.html>>; Acesso em: 07 jan. 2016.

a roteirização da gravação pensando nos elementos que poderiam melhor compor as cenas. Para a nossa pesquisa, esta apropriação do olhar fotográfico para a produção audiovisual não revela só uma preocupação de nível estético mas, também, a compreensão expressa pelos jovens em suas práticas de que, enquanto fabricação de realidades, a comunicação e os processos de construção dela se alimentam de recortes, colocações e ênfases em determinados elementos, angulações e versões do real. Enquanto sujeitos capazes de compreender os processos de fabricação da comunicação a partir da arquitetura de narrativas, compreendemos as argumentações teóricas de autores que nos acompanharam durante este movimento de pesquisa, e que consideram os sujeitos contemporâneos em comunicação como *sujeitos comunicantes cidadãos*.

Voltando nosso olhar para as estratégias utilizadas para a construção do produto comunicacional planejado, avistamos a presença de elementos que se relacionam com a matriz cultural melodramática, além de outras avistadas, também, nas práticas de consumo de bens culturais diversos pelos jovens: a música sertaneja e o *funk*; os gêneros cinematográficos acompanhados em filmes de ação e de comédia de grande apelo estético bem como a literatura estreitamente vinculada a estas características. Neste sentido, ao destacar a presença de elementos sonoros para a ênfase de determinadas cenas que envolviam momentos de suspense, seguidos por desfechos de ação, os jovens estavam recuperando características das matrizes culturais alimentadas e construídas ao longo do tempo pela cultura popular midiaticizada, recontextualizada para as cenas e problemáticas cotidianas de seus contextos próximos.

Além da organização e seleção das sonoridades, percebemos o uso de jogos de luz e sombra, do suspense causado pela falta de iluminação e que não revela o final da trama, procurando provocar no público sensações relacionadas ao apelo emocional incluso nas temáticas eleitas. A presença de gestualidades, os cumprimentos típicos da juventude – “*e aí, meu, beleza?!*” – “*vai rolar um ‘esquema’*” – “*de boas*”, revela o interesse dos sujeitos em se conectar com seus iguais, apresentar e representar-se em si enquanto membros da juventude que possuem vocabulário, expressividades e gestualidades próprias, reforçando a afirmação de suas identidades.

Encontramos, também, parte da presença da estrutura dramática, da personificação de personagens principais cujos papéis são de os de vítima e de traidor, e suas decisões e escolhas dentro da construção da trama vão afetar o *destino* de cada um ao final. No entanto, a ruptura parcial com esta estrutura se dá pela indicação do papel de justiceiro para

o público que assiste ao mini curta-metragem, a partir do momento em que os sujeitos direcionam o “combate” às desigualdades e violências para aqueles que estão “do outro lado” da cena. Esta ruptura nos sinaliza uma forte vinculação do entendimento dos processos de comunicação com a conquista cidadã. Ao requerer, reivindicar e apontar direitos e deveres dos atores sociais relacionados com a formação da juventude, os sujeitos estão constituindo-se como comunicantes cidadãos, que utilizam suas vastas gamas de configurações sociais, comunicacionais, digitais, culturais, emotivas, familiares, etc. para fazerem-se partícipes dos processos comunicativos, no qual tomam lugar o de sujeitos que tem ação, reação, voz, participação ativa, criativa e crítica, para a construção e representação de exercícios de cidadania comunicativa.

A produção do mini curta-metragem foi tema de nossa última oficina educacional desenvolvida junto ao grupo de jovens. Realizada já dentro do mês de dezembro, a finalização da produção audiovisual conseguiu englobar, de acordo com nossa análise, temáticas relacionadas aos universos concretos dos sujeitos e que até então tinham aparecido em expressões pouco aprofundadas, segregadas, de fraco potencial argumentativo e questionador; ao final de um processo longo de debates e sucessivas retomadas sobre os sentidos da problematização da cidadania dentro das produções comunicacionais e de como os espaços configurados no ambiente digital eram possuidores de potencialidades de circulação, finalmente conquistaram corpo, forma e conteúdo problematizado e relacionado profundamente com as realidades das culturas populares juvenis.

Ao final do processo de 8 meses durante os quais estivemos em contato com o grupo de jovens, compreendemos a natureza complexa de suas identidades, multifacetadas, plurais, diversificadas e circunscritas por distintas marcas de mediações. Sobre os processos educacionais de perspectiva relacionada à cidadania que desenvolvemos, entendemos que também se constituem em uma complexidade, uma vez que necessitam exprimir ideias abstratas e sobre as quais muitas culturas populares juvenis não foram incentivadas e provocadas a pensar autonomamente. Coloca-se como desafio às práticas e processos educacionais inscritos em cenários da cultura popular juvenil, portanto, a vinculação de suas temáticas e abordagens a problemáticas estreitamente relacionadas aos sujeitos, de modo que os mesmos possam realizar a transformação da concepção simbólica sobre a cidadania para expressões concretizadas em exercícios comunicativos cidadãos.

5.2 A voz dos sujeitos: práticas, processos, aprendizagens e exercícios de cidadania comunicativa

Depois de realizar o movimento de análise dos processos e práticas educacionais dos sujeitos, bem como, dos produtos comunicacionais por eles construídos, partimos para a análise de como estas práticas e processos foram realizados, apropriados e geraram conhecimentos do ponto de vista dos sujeitos. Deste modo, retomamos as discussões realizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa sobre estas práticas e processos, a partir da análise dos debates realizados pela dinâmica do *grupo de discussão*.

A palavra dos sujeitos é parte integrante de nosso movimento investigativo, uma vez que utilizamos suas percepções para complementar e aprofundar as observações e compreensões que realizamos ao longo de nossa entrada no campo de pesquisa.

Nosso último movimento é voltado à análise das práticas e processos pedagógicos desenvolvidos; dos processos educacionais e de como foram desenvolvidos com os sujeitos; das aprendizagens e exercícios da cidadania comunicativa realizados pelos sujeitos; de quais saberes e competências comunicativas foram avistados; de como as marcas de mediações aparecem dentro desta problemática, através da análise das *entrevistas em profundidade* realizadas com 4 jovens.

5.2.1 O grupo de discussão: análises, resultados e interpretações

Nossa opção metodológica pelo grupo de discussão dentro da fase sistemática da pesquisa destaca a natureza coletiva do mesmo, a partir da qual os sujeitos poderiam estabelecer compreensões conjuntas sobre as dinâmicas, os aprendizados e saberes conquistados durante nossas entradas ao campo e das práticas educacionais realizadas com eles. Neste sentido, estimular o debate e o diálogo entre os sujeitos, parte inerente das dinâmicas dos grupos de discussão era parte, também, dos pressupostos educacionais que fundamentam e atravessam a totalidade de nossa investigação, fazendo com que esta estratégia metodológica fosse pertinente neste momento. Outro aspecto que revelava a coerência desta entrada metodológica se baseia nas argumentações de Ibáñez (1989) e Ortí (1989), que compreendem que os discursos realizados pelos sujeitos sobre seus aprendizados e conhecimentos são indissociáveis das suas realizações e expressões

práticas, avistadas nos produtos midiáticos construídos, nas postagens realizadas no blog e na própria construção e no gerenciamento deste espaço de comunicação digital.

Considerando esses elementos, organizamos nossa dinâmica do grupo de discussão na semana seguinte à visualização e análise conjunta do mini curta-metragem. Iniciamos esta dinâmica explicitando seus objetivos e processos aos jovens, conforme retomamos no capítulo dedicado à problematização metodológica. Compreendendo a importância de suas participações e expressões dentro do processo de investigação, os sujeitos se colocaram de maneira crítica dentro dos debates desencadeados e das respostas coletivas elaboradas. Desta forma, ao trazermos para este movimento a fala dos sujeitos, reiteramos o *teor coletivo* da mesma, e esclarecemos que as transcrições mantiveram as falas, gírias e modos de expressão dos jovens.

Nosso primeiro eixo de investigação procurava compreender como as *práticas e os processos pedagógicos* realizados dentro das oficinas educacionais eram avaliados pelos sujeitos. No movimento avaliativo realizado pelos jovens sobre a totalidade das atividades realizadas eles destacaram as possibilidades de negociação estabelecidas, de modo que a valorização de suas opiniões dentro dos processos decisórios foi um dos fatores que contribuiu para a avaliação positiva de nossas oficinas. Segundo os jovens, a presença de suas opiniões e as possibilidades de tomadas de decisão por eles dentro de abordagens avistadas nos ambientes escolares é quase imperceptível. Suas vozes e posturas acabam sendo anuladas nos processos escolares cotidianos, onde as decisões e rumos são tomados essencialmente pelos professores, deixando aos sujeitos apenas as possibilidades de escolha entre a realização ou não das atividades.

Reside nestas posturas justamente as afirmações que já havíamos coletado dos sujeitos, e que consideravam que atividades alimentadas por posturas autoritárias e pouco abertas por parte de professores eram as que despertavam menos interesse e motivação sendo determinantes, inclusive, de algumas posturas vinculadas à evasão escolar. Em nossa pesquisa, os pressupostos teóricos que acompanhavam nossos movimentos de ação/intervenção no campo já alertavam para estas formações de posturas dos sujeitos, compreendendo que rupturas com aspectos relacionados à educação bancária, criticada por Freire (1988) eram, possivelmente, as que mais despertariam o interesse, motivação e utilização criativa dos sujeitos de suas habilidades para a construção de saberes.

Entretanto, as aberturas concedidas aos sujeitos dentro dos movimentos decisórios não foram consideradas totalmente positivas no sentido de que as mesmas poderiam gerar,

e geraram, segundo os jovens, dificuldades de realização de algumas atividades. Para eles, a mediação do professor nas dinâmicas decisórias se faz necessária devido às características e especificidades de cada indivíduo dentro da turma, cujas intenções nem sempre estão direcionadas ao desenvolvimento das propostas de atividades de maneira coletiva e comprometida. *“Sempre tem um ou outro que não quer fazer as atividades, por muitos motivos. Daí o professor tem que entrar e ajudar a turma a decidir, se não a gente vai acabar seguindo as pessoas que estão ali só pra bagunçar”*, argumentaram os jovens. Em nossas observações realizadas durante os processos das oficinas educacionais, percebemos que nosso papel mediador foi imprescindível na medida em que a própria prática autônoma e dialógica era desconhecida e pouco realizada no cotidiano juvenil, sendo fonte de dificuldades de gerenciamento, organização e até mesmo de reconhecimento de suas potencialidades enquanto tomadas de participação ativa e decisória.

Neste sentido, as próprias argumentações dos jovens já apontavam que o aprendizado sobre o diálogo e a expressão da autonomia não eram movimentos naturais dentro das dinâmicas cotidianas, sendo necessário que se acostumassem, se aproximando de propostas educativas desta natureza de maneira cautelosa, na medida em que não sabiam exatamente ao que elas poderiam levar em termos de produções e construções coletivas realizadas com os colegas:

A gente não tá acostumado a fazer este tipo de atividade na escola. Cada um senta no seu lugar e faz as atividades que o professor passou, se não quiser fazer, beleza. Mas discutir e escutar a opinião dos colegas, e escolher juntos o que é melhor pra turma, isso a gente acaba não sabendo fazer porque a gente nunca fez (TIAGO, 2015).

Ao relatar que “nunca fazem” atividades problematizadas pelo diálogo e pelo debate em seus ambientes escolares, os jovens estavam nos relatando que seus processos educativos cotidianos estavam embasados em práticas vinculadas à educação bancária, e que possivelmente muitas de suas capacidades criativas, expressivas, relacionadas às características e conhecimentos de suas culturas populares se perdiam neste processo, sendo empobrecidas e pouco aproveitadas na geração de conhecimento, que também era questionável.

A percepção sobre as práticas realizadas durante nossas oficinas educacionais e de como suas presenças enquanto sujeitos cujas vozes, opiniões e sugestões eram

escutadas, propiciou que os jovens elaborassem, também, uma série de avaliações e propostas para abordagens problematizadas pelo diálogo e pela participação dos estudantes. Para eles, a presença do professor como mediador de conflitos é importante, principalmente enquanto os sujeitos ainda estão aprendendo a gerenciar as dinâmicas decisórias. A opção pelas decisões democráticas se mostrou como a principal saída para a resolução dos dilemas, a partir da concepção de que

[...] quando a gente não consegue chegar a um acordo só debatendo, a melhor opção é votar. O debate pode continuar depois da votação, ele vai servir pra gente melhorar as escolhas que vem depois, mas chega um momento em que a gente precisa decidir, e a votação é uma boa saída. Também porque ela evita que a opinião de um seja mais importante do que a de outro. Todas as opiniões têm que ter o mesmo peso dentro da turma (TIAGO, 2015).

Esta resposta nos aponta, também, para uma marca de uma mediação para a qual não havíamos dado tanta atenção, mas que se revela como presente na formação social destes sujeitos, a mediação política. Suas trajetórias e histórias de vida foram vinculadas a processos políticos democráticos, uma vez que esta geração não presenciou ou vivenciou nenhuma estrutura política ditatorial, a não ser pelos recortes estudados historicamente. Enquanto adolescentes, alguns se preparavam para votar pela primeira vez já tendo feito, inclusive, a confecção do título eleitoral. Outros se aproximavam de temas e problemáticas relacionadas à política pelos processos de mediação deste campo e pela abertura e ganho crescente de espaço do mesmo dentro dos ambientes de comunicação digital, em diferentes formatos, intenções e abordagens. Assim, a aproximação da juventude a temas vinculados pela política foi compreendida por nós como uma possibilidade ofertada aos sujeitos pelas suas inserções nos ambientes comunicacionais digitais, na qual estes ambientes foram ampliando os espaços e formatos de debate político. Também pela experimentação democrática da tomada de decisões e da geração de concepções sobre a mesma que vinculavam os próprios processos sociais que perpassavam as histórias de vida dos sujeitos e que se apresentavam nos processos e dinâmicas das oficinas educacionais.

À nossa pesquisa interessava, também, investigar como as *aprendizagens e o exercício da cidadania comunicativa* eram compreendidos coletivamente pelos sujeitos. Deste modo, nosso segundo bloco de questões suscitadoras do debate dentro do grupo de discussão eram compostas por perguntas desta natureza. As aprendizagens destacadas pelos sujeitos remetiam, inicialmente, às aplicações e abordagens técnicas apreendidas

sobre a criação e o gerenciamento do espaço de comunicação digital (*o blog*), às técnicas fotográficas, e às edições e construções narrativas realizadas dentro do audiovisual. Nesse ponto, foi necessário provocar os sujeitos a pensar mais profundamente sobre estas aprendizagens, retornando algumas das problematizações que já havíamos feito sobre a cidadania comunicativa.

Este movimento inicial e quase instantâneo realizado pelos jovens em relacionar aprendizados com operacionalizações técnicas denota, novamente, características internalizadas, entre outros espaços, a partir de suas experiências escolares, vivenciadas pelos sujeitos há muito tempo e que deixam de problematizar e dar ênfase aos processos de reflexão como parte do aprendizado e da construção do conhecimento. Sobre isto, a colocação de membros da turma de que *“Nós pensamos como aprendizados as coisas que a gente pode usar na prática. As coisas que a gente pensa, e que fazem parte das nossas reflexões geralmente não aparecem nos trabalhos”* contribuiu para que entendêssemos que a desvinculação entre teoria e prática eram, também, parte dos problemas enfrentados pelos jovens em seus processos escolares. O pensar sobre a prática, sobre as aprendizagens, sobre as tarefas a cumprir, sobre os conteúdos programáticos de cada escola e de cada etapa dela, não eram componentes elencados e trazidos para o debate conjunto. Deste modo, os jovens passavam pelas etapas e obrigatoriedades escolares sem perceber suas construções e intenções, deixando de enriquecer os aprendizados sobre as mesmas a partir de movimentos reflexivos, problematizados, também, por elementos formadores de seus conhecimentos advindos da cultura popular juvenil, das competências midiáticas e digitais avançadas que possuíam.

A compreensão de que nossos questionamentos procuravam saber de suas reflexões mais profundas, e que não se limitavam somente aos aprendizados técnicos-operativos, mas sim sobre concepções mais *“abstratas”*, como chamavam os próprios jovens, fez com que eles assumissem uma postura mais introspectiva. Reiteramos, naquele momento, que as respostas dadas não seriam avaliadas por nós como *“certas ou erradas”* e, que, independente do conteúdo, seriam valiosas a nossa pesquisa. Após algum período de silêncio e olhares perdidos trocados entre eles, dois dos jovens tomaram a palavra, assumindo a liderança dentro da dinâmica proposta.

Estes sujeitos eram os mesmos que já havíamos se destacado como líderes, Gabriela e Tiago, cujas posturas, participações e decisões dentro do grupo eram ouvidas com atenção pelos demais, denotando reconhecimento de suas capacidades e habilidades

em gerenciar os processos decisórios. Gabriela foi a primeira a falar. A jovem focalizou sua argumentação sobre os aprendizados conquistados em relação à construção de um espaço de comunicação próprio no âmbito digital, no qual a turma poderia abordar temas vinculados às necessidades e interesses voltados aos seus cotidianos concretos. Para ela, esta possibilidade de expressão comunicacional permitiu, também, avistar os demais espaços e processos de comunicação por um prisma mais crítico, entendendo algumas decisões, enquadramentos, intenções e até mesmo formações de opinião relacionadas a determinados temas. Tiago complementou as argumentações de Gabriela dizendo que as possibilidades de olhar crítico para os ambientes da comunicação não faziam parte, até, então dos aprendizados por ele realizados, de modo que a construção do blog abriu novas perspectivas de reconhecimento e entendimento sobre a comunicação.

A partir das primeiras colocações feitas pelos dois sujeitos, a turma foi complementando as respostas dadas, sentindo-se mais à vontade para se expressar. Algumas atividades educacionais surgiram como exemplos para exprimir os aprendizados, como as realizadas dentro das oficinas de fotografia

Quando eu olhava as fotos nos sites, ou no jornal mesmo, eu pensava que elas serviam só pra gente entender mais ou menos onde as coisas estavam acontecendo. Com as oficinas de fotografia, eu passei a entender que tem muita coisa por trás, e que a gente precisa pensar nas fotos como recortes. Elas não são a realidade, mas podem falar muito sobre elas (DIEGO, 2015).

No âmbito das oficinas sobre fotografia, os aprendizados destacados ainda apareciam como presentes nas atividades cotidianas realizadas fora do projeto fotográfico da turma. *“Eu sei que muita gente aqui da turma começou a pensar mais nas fotos que faz, inclusive quando quer se mostrar (se exibir) em alguma rede social”* (GABRIELA, 2015). Esse relato indicou que a construção e manutenção das identidades juvenis dentro dos espaços das redes digitais sociais estava sendo alimentada, também, pelas problematizações e construções que haviam sido trabalhadas dentro das oficinas educacionais, extrapolando o universo restrito das oficinas e da instituição na qual os jovens nos encontravam semanalmente.

Este movimento nos apontava que as provocações e desestabilizações feitas durante nossos movimentos de ação/intervenção estavam perpassando as atividades cotidianas dos sujeitos, sendo parte de suas reflexões e construções de sentidos em outros ambientes, demonstrando que de alguma maneira tinham se instalado em suas práticas rotineiras. Este apontamento foi confirmado quando os jovens relataram que os aprendizados conquistados

a partir das oficinas se fizeram presentes em algumas atividades escolares. Pelo menos dois sujeitos contaram que a retomada histórica do surgimento e utilização da fotografia serviu como inspiração para trabalhos realizados em disciplinas de história e sociologia. Outro jovem relatou que o aprendizado sobre o funcionamento da câmera fotográfica e sua analogia com o funcionamento do olho humano foram importantes para que pudesse compreender melhor alguns dos conteúdos trabalhados nas aulas de física e biologia. Para a nossa pesquisa, estes relatos demonstravam a importância de trabalhar as oficinas educacionais em perspectiva transdisciplinar, não cerceando as possibilidades de trazer ao debate e à construção dos materiais didáticos elementos de áreas distintas. Esta percepção, realizada pelo relato dos jovens, fortaleceu nossa compreensão de que práticas educacionais podem ser desencadeadoras de aprendizados em diferentes áreas, não focalizados somente na expressão comunicacional, mas também e, inclusive, em áreas de natureza distinta, com as ciências exatas ou biológicas. As possibilidades e potencialidades educacionais enquanto processos favoráveis ao despertar dos sujeitos ao conhecimento, à colocação de suas habilidades expressivas e criativas, são reiteradas quando colhemos relatos dos sujeitos que reafirmam esta natureza.

Nosso movimento de investigação revela, também, uma potencialidade em práticas educacionais alimentadas por pressupostos como os que trabalhamos, relacionados à democracia, à horizontalidade, à preocupação e problematização das culturas populares juvenis, e que, se estendidos e articulados dentro dos ambientes escolares tradicionais, trabalhados de forma transdisciplinar em distintas disciplinas, poderiam oferecer aos estudantes renovadas formas de geração do conhecimento, alicerçada em posturas críticas, autônomas, e, principalmente, cidadãs.

Não só sobre as aprendizagens escolares as oficinas educacionais desenvolvidas se mostraram problematizadoras e possibilitadoras de abertura a novos questionamentos. Práticas e vivências cotidianas, problematizadas especificamente pelo aprendizado em valores cívicos, foram relatadas pelos sujeitos. *“O que eu aprendi aqui com a turma de escutar a opinião do outro, de ajudar os colegas com dificuldades e de não precisar ser mandado a fazer as atividades eu comecei a fazer em casa. Também no trabalho”* (TAÍŠ, 2015). A resposta, expressa por um dos jovens desta maneira, foi confirmada e complementada pelos demais sujeitos. Para eles, após passada a curiosidade sobre as aplicações técnicas sobre a utilização e criação de espaços de comunicação na internet, de fotografia e também do audiovisual, aprendizados sobre valores cívicos e suas

expressões cotidianas foram conquistando espaço dentro das dinâmicas e aprendizados, estendendo-se a outras esferas de suas vidas.

Em nossas observações, o aparecimento de posturas solidárias, da escuta do outro, da opção pelo diálogo e pelo trabalho coletivo foram sendo destacadas progressivamente, a partir do momento em que os sujeitos iam concebendo e reconhecendo a natureza, qualidade e também os processos desencadeados por estas posturas dentro das práticas educacionais. As colocações feitas pelos jovens relatavam que as mesmas posturas estavam sendo praticadas progressivamente em seus demais ambientes de convívio, principalmente no trabalho, na escola e em casa.

Antes eu chegava em casa e a minha mãe sempre brigava comigo porque eu não ajudava em nada e também porque não ajudava minha irmã mais nova com o tema (a escola). Agora eu sei que eu tenho que ajudar, eu já sabia antes, mas eu percebi que eu posso escolher fazer sem ter que ser mandado. No trabalho também to (sic) fazendo isso. Meu chefe até disse essa semana que estava feliz comigo porque eu comecei a fazer algumas coisas sozinho, a organizar outras coisas sem ele ter que me pedir (MATEUS, 2015).

A prática da autonomia e a percepção de como a mesma era desencadeadora de conquistas em diversos âmbitos das vivências cotidianas foi destacada pelos jovens. Para aqueles sujeitos, o entendimento da autonomia como uma postura simples, relacionada com a tomada de consciência por parte dos sujeitos era algo que poderia ter sido provocado e trabalhado dentro dos seus contextos de formação antecipadamente. Mesmo demonstrando conhecimento sobre as características das culturas juvenis, interligadas muitas vezes às posturas rebeldes, desvinculadas ao comprometimento e à prática cidadã, os jovens argumentavam que suas características eram, de certo modo, diferenciadas daquelas avistadas em outros jovens, mesmo que tivessem as mesmas idades. Segundo eles, os contextos problemáticos das suas condições socioeconômicas e sociais faziam com que “*levassem mais a sério*” as possibilidades de aprendizado e formação, como o próprio projeto oferecido pela *Fundação Semear* no qual participavam e, também, as participações e produções em nossas oficinas educacionais.

Neste sentido, o reconhecimento dos aprendizados em valores cívicos e os modos como estes conhecimentos afetaram suas vivências e posturas cotidianas veio seguido das concepções construídas pelos sujeitos sobre o que compreendiam como cidadania e sua efetivação prática dentro da sociedade. A conquista de direitos básicos, expressos pela cidadania civil, como o direito ao voto, à escola, ao transporte e outros foram apontados

pelos jovens. No entanto, suas ênfases estavam vinculadas às expressividades e aos movimentos reivindicatórios realizados dentro e através dos espaços de comunicação. Ao realizarem estas colocações os sujeitos estavam, no mesmo momento, avaliando suas próprias construções comunicacionais realizadas ao longo de nossa presença no campo de investigação, de maneira crítica e capaz de realizar avaliações em termos dos avanços das produções em termos cidadãos.

Quando o projeto começou, eu não entendia muito bem o que era Cidadania, é uma coisa complicada, e eu pensei que a gente ia criar um blog, mas não tinha muito o que aprender sobre isso, porque isso é fácil. Com o passar das aulas, eu fui vendo que muitas coisas do mundo da comunicação passam pela cidadania, e a gente nem sabia disso (GABRIELA, 2015).

Em conjunto a estes relatos, os jovens consideraram, ainda, que suas produções iniciais continham poucos elementos problematizados pelo viés da cidadania e que elas foram avançando em termos de profundidade e compreensão das potencialidades da comunicação como *locus* reivindicatório, cidadão.

A gente se preocupava mais com se ia ficar bonito, se as pessoas que olhavam o blog iam gostar do texto, ou das fotos, se não iam nos zoar. Agora a gente entende que as fotos, textos e vídeos podem ser bonitos mas podem também trazer nossas opiniões, nossas posturas, o que a gente pensa e quer pras nossas realidades (TAÍS, 2015).

As falas dos sujeitos revelam capacidade reflexiva sobre suas produções comunicacionais, demonstrando-se capazes de se autocriticar no sentido de notar as brechas de possibilidades de avanço nas construções midiáticas realizadas. Nossas análises sobre os produtos construídos pelos jovens dentro do ambiente do blog e fora dele já tinham demonstrado que suas primeiras entradas como sujeitos produtores da comunicação detinham como preocupação principal a estética, as formações e afirmações das identidades culturais juvenis, bem como, tentativas do estabelecimento de padrões percebidos nos meios tradicionais de comunicação que estavam habituados a consumir. Com o seguimento das oficinas educacionais e de nossos movimentos de problematização constante sobre a cidadania e a educação em valores, as produções comunicacionais dos sujeitos foram ganhando corpo em termos de reivindicações cidadãs, alimentadas por temas vinculados às suas realidades concretas. Entretanto, as preocupações

estéticas não foram deixadas de lado, mas reincorporadas às construções midiáticas, em trabalhos de problematização sobre a conquista da cidadania comunicativa.

A conquista da possibilidade de olhar para suas produções de maneira crítica e avaliativa foi estendida, também, para os demais espaços comunicacionais frequentados pelos jovens. Para a turma, as produções comunicacionais mais acompanhadas pelas pessoas, e a este grupo incluem seus pais, amigos e conhecidos, não conseguem trabalhar os problemas eleitos para os debates de maneira aprofundada. “*Os meios de comunicação, principalmente os jornais na TV fazem só prestação de serviço*”, não aprofundando temas e não trazendo os recortes históricos e vinculações às realidades contemporâneas. A falta de problematização dos temas e suas produções desvinculadas dos contextos concretos em que acontecem são provocadoras, segundo relatos, do desinteresse em acompanhar seus desfechos e tentar compreender o porquê de suas motivações iniciais.

Por exemplo a Guerra no Oriente Médio: a gente sabe que eles estão em guerra, mas não sabe o porquê. Se a gente for pesquisar mais a fundo, vai entender que as notícias dos meios de comunicação trazem só um pedaço da história, não explicam o porquê nem dão pras pessoas a possibilidade de entender o que essa guerra pode causar na vida delas (TIAGO, 2015).

Ao não compreenderem as motivações e lógicas por trás das realidades recortadas e construídas midiaticamente, os sujeitos não se sentem afetados por elas, não se sentem partícipes dos processos de representação da realidade que a comunicação se coloca como detentora, o que afasta os sujeitos das práticas solidárias e de sensibilização que poderiam ser desencadeadas por processos sócio-comunicacionais. A isto Cortina (2005) já argumentava que como sendo uma das características mais marcantes e problemáticas das sociedades hedonistas, no sentido de que “se não é comigo, não tenho que me preocupar” ou ainda, “se não me afeta diretamente, não tenho nada a ver com isso”.

Entretanto, os relatos realizados pelos jovens alertam para uma crise da representação midiática ainda mais profunda do que a pensada inicialmente. Mesmo construções midiáticas trazidas por jornais, sites e páginas na internet da região na qual os sujeitos viviam, e que traziam temas problemáticos, relacionados aos cenários de violência e marcados por elementos fortes, não eram capazes de despertar o interesse e a mobilização nos sujeitos. Isto porque, segundo os jovens, suas construções e representações já haviam perdido a credibilidade, uma vez que a conquista dos espaços de comunicação só era dada aos sujeitos e suas realidades mediante acontecimentos “chocantes”. Outro motivo, e talvez o de maior peso, se relaciona com a falta de

profundidade e de questionamento dos temas trazidos para as construções midiáticas. Os sujeitos foram capazes de analisar as produções de jornais e sites de notícias regionais de modo a identificar a presença do “lead” jornalístico, mesmo que nossas oficinas não tenham apontado a presença e utilização do mesmo.

Quando acontece algum coisa ruim aqui no bairro, o jornal só diz quem, onde e como morreu. Ou que assalto aconteceu, o que roubaram e onde foi. Nunca trazem os motivos, o que levou a acontecer aquilo. O cara é assaltante mas é porque ele não tem grana pra comprar remédio pra filha doente. [...] Dizer o que todo mundo sabe só serve pra construir uma ideia ruim do nosso bairro. Pra gente, que mora aqui, isso não quer dizer nada. Se a gente quiser saber, ler e acompanhar alguma notícia que vá explicar os motivos, a gente vai ter que construir ela (MATEUS, 2015).

Em se tratando da compreensão da simplificação dos processos de comunicação contemporâneos relacionados, entre outros motivos, às necessidades de produção comunicacional acelerada provocada pela midiatização digital, os jovens demonstraram uma capacidade avançada de compreender e analisar os meios de comunicação consumidos cotidianamente. Suas próprias presenças dentro dos ambientes comunicacionais, especialmente os das redes sociais digitais, possibilitaram que a formação de competências midiáticas e digitais fossem alargadas. Para a nossa pesquisa, os movimentos interpretativos sobre os meios de comunicação tradicionais e suas implicações nas construções das realidades sociais é importante, na medida em que revela que os aprendizados conquistados pelos sujeitos ultrapassaram as esferas técnica-operativas, ganhando compreensões aprofundadas no sentido de entender as funções sociais da comunicação e as implicações e necessidades de construções comunicacionais e midiáticas problematizadas pela cidadania e pela presença de sujeitos preocupados com a representação comunicacional desta natureza.

Para os sujeitos, a comunicação construída dentro dos ambientes digitais foi sendo redescoberta dentro de nossas oficinas educacionais como detentora de inúmeras possibilidades, pouco aproveitadas pelos meios de comunicação tradicionais. As possibilidades de utilização dos espaços, não findáveis como uma página de jornal, as capacidades de trabalhar comunicacionalmente com diferentes formatos, desde o texto até o audiovisual bem como, as interligações disponíveis de serem realizadas entre uma página e outra, um espaço de comunicação e outro, eram pouquíssimo aproveitadas pelos espaços de comunicação na internet. Novamente segundo relatos dos jovens, estes ambientes de comunicação utilizavam as estratégias copiadas do jornal impresso e da televisão, trazendo

construções comunicacionais rasas, com poucas possibilidades de aprofundamento e debate, não sendo capazes de despertar o interesse e a mobilização dos leitores.

A própria escassez de tratamento de temas vinculados às culturas populares juvenis dentro dos ambientes de comunicação, mesmo os alocados na internet e que poderiam, segundo características relacionadas a estas parcelas da população, serem os mais acessados pela juventude, demonstra a incapacidade dos espaços de comunicação de construir narrativas e construções de mundo capazes de chegar a esses sujeitos de modo a permitir que se sintam representados. O tratamento de temas de interesse de suas realidades, como as formas de acesso à universidade, as relações familiares, o mundo das drogas, a gravidez na adolescência entre tantos outros, eram abordados de maneira superficial, trazendo relato de *“adultos ricos, formados e que vivem longe da gente, dizendo e mandando a gente fazer outras coisas, mesmo sem saber quem a gente é, ou onde a gente vive”* (MATEUS, 2015). Ao tratar temáticas vinculadas às problemáticas concretas dos sujeitos a partir de relatos afastados das mesmas, originados em pessoas, entidades e instituições que não se aproximavam das mesmas, novamente se gerava uma perda de credibilidade, de possibilidades de afetação e representação midiática por parte dos jovens. Deste modo, as percepções dos sujeitos sobre os modos de realizar a comunicação contemporânea comprometida com os cenários sociais incluíam a necessidade de vinculação direta dos atores construtores e produtores da comunicação com as realidades e concretudes sobre as quais estavam falando, e principalmente, gerando conhecimentos e possibilidades de aproximação em outros sujeitos.

Neste sentido, a formação de *competências e saberes comunicativos*, objetivo de nosso terceiro eixo de questões suscitadoras do debate coletivo dentro do grupo de discussão, trouxeram como respostas argumentações dos sujeitos que reiteravam a aproximação às esferas da produção da comunicação como movimentos necessários à construção de relatos sobre o mundo e sobre as realidades vivenciadas pelas culturas populares juvenis. Para os jovens, construções comunicacionais realizadas desta maneira seriam essenciais para a provocação e abertura a possibilidades de vinculação, aproximação e desestabilização dos sujeitos pela comunicação, permitindo que os mesmos se sentissem capazes e instigados a agir sobre o mundo, sobre suas realidades concretas, e também sobre a mídia, de modo a construir representações comunicacionais permeadas por problematizações que levassem ao exercício da cidadania.

O acesso a comunicação e as esferas de produção e circulação da mesma gerava, pela avaliação dos sujeitos, possibilidades de “*experimental coisas novas, provocar nossos colegas a debaterem, a escutar as opiniões e se colocar como pessoas solidárias*” (TAÍS, 2015), no sentido de que o gerenciamento da comunicação e dos processos de fabricação dela não eram importantes somente para a criação de universos simbólicos problematizados pela representação das diferenças socioculturais mas, também, pela *práxis* como comunicação, interligação, diálogo e troca contínua, na qual os sujeitos aprendiam, em conjunto, a decidir de que forma englobar as diferenças de saberes, representações culturais, marcas de mediações diversas, bem como, de histórias de vida cujas construções midiáticas estavam sendo inspiradas.

Estas percepções elaboradas pelos jovens prosseguem no sentido de apontar a ampliação de suas potencialidades de comunicação, estendidas também aos seus contextos familiares, escolares e de trabalho. Os relatos efetuados pelos sujeitos sugerem que os movimentos proporcionados por nossas oficinas educacionais foram desencadeadores de uma implosão nas fronteiras de universos comunicacionais, agora expandidos e compreendidos como práticas cotidianas vinculadas às suas mais vastas inserções sociais.

Olhando pras atividades que nós fizemos durante o ano, eu entendo que a comunicação não é só aquilo que a gente lê no jornal, vê na TV ou acessa na internet. Mesmo quando é a gente quem faz a comunicação, a comunicação não é só aquele produto acabado, como o nosso mini curta. Ela é também as coisas que a gente construiu com os colegas, as pesquisas que a gente fez, os aprendizados e os sentidos que eles têm pra gente, e pras pessoas que vão ver nossa comunicação. Essa foi uma ideia bem difícil de entender, mas agora eu já consigo explicar melhor (GABRIELA, 2015).

Em nossas observações e movimentos analíticos, percebemos nas próprias capacidades expressivas e argumentativas dos sujeitos avanços quando comparadas àquelas observadas em nossos primeiros contatos com a turma. A aproximação e a confiança conquistada com os sujeitos, aliadas aos conhecimentos desenvolvidos e potencializados neles a partir dos trabalhos e discussões que realizamos, reafirmavam o potencial gerador de conhecimentos presente em propostas educacionais desenvolvidas em aproximações com as culturas populares, suas características e contextos concretos.

Há uma riqueza argumentativa na fala dos jovens, reflexiva, que se preocupa em demonstrar capacidades de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos sobre a comunicação, concebendo que os processos de fabricação e os próprios produtos

comunicacionais necessitam ser problematizados dentro das esferas socioculturais, vinculadas às realidades concretas, e preocupadas com os sentidos construídos na sociedade a partir do entendimento das transformações sociais que podem provocar.

Dentro do conhecimento adquirido e expresso pelos jovens visualizamos a presença, também, da concepção da importância da democratização da comunicação como processo pelo qual a cidadania necessariamente deve tocar. Ao relatarmos que os processos decisórios marcados por elementos vinculados a posturas democráticas foram importantes para as produções realizadas, os jovens estavam reiterando que possibilidades de construir a comunicação a partir de diversos vieses, entendimentos, partilhando e englobando as diferenças socioculturais, se configuravam como exercícios de produção da comunicação a partir da prática cidadã. As concepções construídas sobre as práticas e os processos educacionais realizados em nosso ambiente de investigação foram extrapoladas aos demais ambientes de comunicação frequentados pelos sujeitos, propiciando que seus entendimentos sobre estes locais fossem também revisados e problematizados.

Nosso bloco seguinte de questões procurava suscitar a discussão sobre elementos para pensar como as *marcas de mediações* incidiam sobre as práticas e processos educacionais realizados pelos sujeitos. As percepções dos jovens sobre a presença de temáticas permeadas por características dos locais onde viviam, das experiências escolares, familiares e, também, do mundo do trabalho foram apontadas principalmente dentro das produções comunicacionais construídas por eles. As oficinas de fotografia e de construção do mini curta-metragem foram as mais lembradas neste sentido, sendo suas temáticas vinculadas às características dos universos concretos dos sujeitos. Para os jovens, tratar de temas que eram presentes em seus cotidianos nem sempre consistiam como processos fáceis, uma vez que a exposição e o debate dos mesmos dentro do espaço de comunicação digital que gerenciavam proporcionava uma determinada ruptura com a construção das identidades culturais imaginadas e desejadas por eles, em movimentos de aproximação a outros sujeitos cujas representações de si e dos seus contextos próximos construía imaginários sobre suas vidas, desejadas, almejadas e colocadas como inspiração dentro das construções de si realizadas pelos sujeitos, principalmente dentro dos espaços das redes sociais digitais.

Superadas em parte as exposições e debates públicos das problemáticas vinculadas aos seus contextos concretos, os jovens passaram a avistar nestes exercícios modos de requerer as condições de vida antes por eles somente visualizadas à distância, a partir do

acompanhamento das celebridades e de suas publicações, dos locais por elas visitados, de suas condições de moradia, transporte, de acesso à cultura, etc. Mais do que alimentar as pautas trabalhadas pelos sujeitos, as marcas de mediações avistadas como presentes dentro das culturas populares juvenis se colocavam como manifestações das dinâmicas argumentativas, decisórias, de tomada de iniciativas autônomas, solidárias vinculadas, principalmente, aos contextos familiares e escolares dos sujeitos.

Para os jovens, a ideia de mediação foi exposta de modo que pudessem compreender nossos questionamentos. Perguntamos se de alguma maneira viam as características formadoras de seus ambientes mais diversos como presentes dentro das práticas desenvolvidas em nossas oficinas educacionais. A ideia abstrata e teórica de mediação, ainda inacessível e distante para tantos pesquisadores da comunicação, foi compreendida empiricamente com facilidade pela turma, na medida em que suas vivências e acompanhamentos sobre as formações de sentidos diferenciados nas pessoas, colegas, familiares, amigos, eram cotidianamente avistadas, mesmo que não recebessem a nomeação e designação teórica construída cientificamente. Para nossa pesquisa, esta descoberta reafirma alguns dos pressupostos com os quais nos aproximamos, pensando as sabedorias presentes nas culturas populares como detentoras de riquezas e capacidades analíticas e compreensivas que extrapolam os pré-julgamentos construídos pelos ambientes institucionalizados do saber, e a eles nos incluímos.

A construção coletiva feita pelos sujeitos sobre a presença e ação dos fatores relacionados às mediações presentes nas suas formações traziam a ideia de que, como sujeitos diferenciados entre si, suas posturas, pensamentos, ideias, colocações dentro do grupo, etc. também se davam de distintas formas, fornecendo à turma uma composição multifacetada, formada por sujeitos cujas origens heterogêneas conferiam a totalidade do grupo uma estruturação de mesma natureza. Residia nesta concepção formulada pelos jovens a justificativa, segundo eles, das dificuldades iniciais enfrentadas dentro de nossas oficinas de se organizarem e discutirem saídas para encontrar formas de contemplar as diferenças socioculturais avistadas dentro da turma. *“Tanta gente diferente, de idades diferentes, são próximas, mas nem tanto, de turma da escola diferente, família, história de vida, pensamentos [...] organizar isso tudo e fazer o trabalho ir na mesma direção foi complicado”* (DIEGO, 2015). A solução para a “organização” foi avistada nas possibilidades de encontro das vozes multifacetadas e complexas viabilizadas por práticas democráticas, dialógicas e igualitárias. Se o encontro das complexidades é gerador de

entropia dentro dos sistemas e processos de produção da comunicação, uma das saídas encontradas e construídas pelos sujeitos foi a de colocar estas complexidades em debate, escutá-las, problematizá-las e a partir das ideias e concepções construídas conjuntamente, encontrar formas e maneiras de expressar tamanhas heterogeneidades dentro de uma mesma arquitetura.

As dificuldades de englobar processos e produtos comunicacionais complexos dentro de um ambiente conformado e planejado externamente foi debatido em nosso último eixo, que procurava elencar questões para compreensão de como os sujeitos avaliavam o *cenário digital* criado e gerenciado por eles. Para os jovens, o espaço de comunicação na plataforma do *blog* permitia algumas diferenciações de outros espaços da internet que costumavam acessar, principalmente quando comparado às redes sociais digitais. Algumas destas concepções já haviam sido expressas pelos sujeitos e compreendidas por nós enquanto realizávamos nossos movimentos de observação guiada. Para os sujeitos, os espaços conferidos às redes sociais digitais serviam mais ao entretenimento, de modo que os espaços de comunicação presentes na internet possuíam determinada segregação. Suas capacidades de olhar analiticamente para os espaços de comunicação digital contemporânea revelavam habilidades e conhecimentos desenvolvidos sobre a identificação dos espaços e naturezas da comunicação.

Para os sujeitos, por mais que o espaço do *blog* fosse destinado e construído para uma produção e circulação de produtos comunicacionais voltados à problemática cidadã, suas limitações enquanto plataforma dificultavam as expressividades das alteridades socioculturais e das complexidades dos sujeitos formadores da turma, por limitarem as formas de postagem, de compartilhamento e da própria arquitetura circunscrita a modelos prévios, organizados e pensados por outros sujeitos que não eles. Entretanto, suas críticas situavam o espaço do cenário digital em vantagem quando comparado a outros ambientes de comunicação na internet, especialmente as redes sociais digitais. O conhecimento dos sujeitos sobre as lógicas de funcionamento da comunicação construída nestas redes nos apontava que, em suas vivências dentro das mesmas, haviam desenvolvido habilidades de caminhar entre uma lógica e outra, entre uma rede e outra, adaptando-se e moldando-se às necessidades, aos enquadramentos, espaços, formatos e formas de “*conseguir mais likes e visualizações*”; conhecimentos e saberes estes requeridos e desejados por inúmeros espaços de comunicação contemporâneos na internet, incluindo os grandes jornais, canais de televisão, partidos políticos, instituições oficiais, não-governamentais e outras entidades

cujas visibilidades nos espaços públicos de comunicação fazem parte de suas estratégias de ganho de poder midiático, político e institucional.

A análise comparativa realizada pelos jovens sobre o espaço construído no *blog* e os demais espaços de comunicação na internet que frequentavam nos forneceram elementos importantes para o pensamento desenvolvido nesta pesquisa. Nossas observações e relatos prévios colhidos durante o desenvolvimento das oficinas apontavam para um reconhecimento do *blog* como espaço no qual os sujeitos poderiam expressar suas demandas sociais, vinculadas às suas concretudes cotidianas. Por ser também um lugar de exposição e construção da identidade juvenil, um vetor problemático se instaurava, na medida em que apontava para uma construção identitária não imaginada e não almejada por parte dos sujeitos, indo contra seus trabalhos de construção da identidade realizados em seus espaços próprios de comunicação na esfera digital, conformado por suas redes sociais. Alguns movimentos de negação de postagem no *blog*, como os percebidos nas oficinas de fotografia, revelavam que o trabalho e a problematização sobre a cidadania, como conhecimento que não se constrói assepticamente, mas sim pela entrada e vivência conflitiva, pela experimentação e desconstrução cotidiana de suas formas de expressividade, requerimento e transformação social, deveriam ser retomadas por nós. Ao final deste processo, quando questionamos os sujeitos coletivamente sobre os modos como avaliavam o espaço digital criado, suas colocações apontavam para o mesmo como um ambiente no qual suas identidades poderiam ser construídas e reconhecidas o mais próximo possível de suas realidades, sem a presença de “*filtros*” e subterfúgios para a aprovação social das representações feitas.

Para os jovens, enquanto os espaços de comunicação frequentados por eles para a construção de suas identidades juvenis eram compostos por elementos de ênfase estética, de reiteração das necessidades de aproximação com as identidades formadas e circuladas pelo mundo dos ídolos, o espaço construído pelo *blog* desvinculava os sujeitos deste universo, possibilitando que as reais exigências de seus modos e necessidades de vida fossem expressas.

A diferença do *blog* pra outros lugares de comunicação que a gente tá presente é que nele nós falamos e expomos nossas dificuldades, e nos outros, nós só falamos o que temos de bom. O ruim disso é que a gente acaba perdendo chances de se expressar, de fazer valer nossos direitos, só porque queremos ser os ‘bonzões’ nas fotos (MATEUS, 2015).

Pensando sobre os espaços de comunicação dedicados à veiculação de materiais jornalísticos, de informação que cotidianamente acessavam, os sujeitos foram capazes de realizar avaliações críticas, analisando suas capacidades e possibilidades de trabalho midiático-cidadão e as utilizações superficiais, pouco comprometidas socialmente e de geração de conhecimentos e sentidos esvaziados nos sujeitos. Segundo os jovens, muitos dos espaços ocupados por jornais regionais acabavam construindo narrativas de mundo pouco preocupadas com os contextos socioculturais dos sujeitos nelas envolvidas, corroborando para a formação de estereótipos sobre a violência, sobre a juventude e, principalmente, sobre os locais onde viviam. As preocupações e o foco analítico dos jovens estavam direcionadas para as construções midiáticas que falavam sobre seu bairro, sobre a formação das culturas juvenis e problemáticas que envolviam estas dimensões, como expressa esse relato “*Se nós, que estamos há pouco tempo aprendendo sobre a comunicação já entendemos que não dá pra fazer nenhuma matéria sem pesquisar e tentar entender o porquê das coisas, quem faz um jornal ou site deveria saber também*” (TIAGO, 2015). A comparação com as práticas educacionais, os sentidos gerados pelas mesmas e como tinham sido importantes para as produções e postagens no *blog* com as matérias que liam sobre seus entornos em outros ambientes digitais de comunicação apontavam que as diferenças técnicas eram o que conferiam ao *blog* o status de “*meio amador, mas com o tempo a gente saberia fazer bem melhor e profissional*” (EDUARDO, 2015).

Neste sentido, os sujeitos manifestaram entender suas produções como mais aprofundadas, problematizadas, comprometidas com os cenários socioculturais concretos e com a geração de sentido nos sujeitos que entrariam em contato com as mesmas do que as avistadas e consumidas em *sites*, jornais e demais espaços tradicionais da comunicação, revelando que as características técnicas e estéticas, antes concebidas com maior importância dentro da comunicação, tinham dado espaço à problematização de uma construção cidadã, vinculada à transformação social pela problematização da cidadania pela expressão comunicacional. Este movimento analítico desenvolvido dentro do grupo de discussão revelou aspectos importantes à nossa pesquisa, pela aproximação das dinâmicas argumentativas e coletivas que foram sendo criadas e desenvolvidas pelos sujeitos, pela observação das trocas e diálogos mantidos e geradores de problematizações e concepções de riqueza reflexiva e epistêmica.

Ao final da dinâmica do grupo da discussão, questionamos os sujeitos em relação a como tinham se sentido dentro da mesma, recuperando os aspectos que tínhamos elencado

no início da discussão e que colocavam os jovens como protagonistas, dotados de voz ativa e que poderia contribuir para nossa compreensão científica sobre a pesquisa realizada. Os relatos colhidos nos permitiram compreender que a própria dinâmica, vinculada à discussão e à escuta das vozes dos sujeitos, se constituiu como um momento importante da investigação, dando a oportunidade de os sujeitos se reconhecerem como partícipes, produtores da comunicação, avaliando suas posturas, processos argumentativos, decisórios, conflitivos, etc. incentivados por nossas perguntas. Para os sujeitos que não seguiriam para a próxima fase da investigação, as entrevistas em profundidade, esta fase de grupo de discussão era também um momento de fechamento, de avaliação crítica e, para quase todos os sujeitos, uma possibilidade de avaliação sobre o papel docente, suas decisões, estratégias pedagógicas, posturas, não avistada em suas práticas escolares regulares.

Diante disto, entendemos que a própria dinâmica argumentativa, questionadora e coletiva do grupo de discussão forneceu elementos importantes dentro de nossa caminhada de ação/intervenção, favorecendo e propiciando um momento de aprendizado e reflexão conjunto aos jovens, de modo a possibilitar a compreensão de si como sujeitos ativos, reflexivos, produtores, críticos e dotados de habilidades e potencialidades de produção e ação cidadã sobre a mídia e sobre a sociedade.

Nossa próxima estratégia metodológica buscou aprofundar as compreensões realizadas por este último movimento, entrevistando em profundidade 4 sujeitos que tiveram papéis diferentes dentro das dinâmicas e processos educacionais estabelecidos, mas que poderiam fornecer, cada um à sua maneira, distintos pensamentos e compreensões sobre a problemática de pesquisa instaurada a partir dos nossos movimentos de ação/intervenção no campo de investigação. Dessa maneira, no tópico seguinte, trazemos os relatos e interpretações possibilitadas pelas vozes dos sujeitos colhidas por nós, tensionadas à luz de pressupostos e construções conceituais que nos alimentaram durante toda a pesquisa.

5.2.2 Entrevistas: saberes, competências e cidadania comunicativa expressos pelos sujeitos

Nesta fase da investigação, selecionamos quatro sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa para serem *entrevistados em profundidade*, Gabriela, Tiago, Mateus e Taís. As entrevistas tinham como objetivo aprofundar as compreensões sobre os saberes, competências e cidadania comunicativa construídas pelos sujeitos através de nossas

oficinas e processos educomunicativos já apontadas por eles através da dinâmica inspirada no grupo de discussão e, também, por nossa análise sobre as processualidades das oficinas e dos produtos comunicacionais construídos pelos jovens e publicados no *blog*. Seleccionamos os quatro jovens baseados em critérios de diversificação da amostra, conforme discutimos no capítulo metodológico. A escolha esteve tensionada, também, pela eleição de sujeitos que pudessem fornecer elementos mais ricos à nossa investigação; deste modo, sujeitos distintos e que foram partícipes na dinâmica do grupo de discussão, bem como nas demais dinâmicas que necessitavam participação, voz ativa e posicionamentos autocríticos foram convidados a participar das entrevistas em profundidade.

Optamos por iniciar a discussão das entrevistas a partir das avaliações realizadas pelos sujeitos sobre as aprendizagens construídas e os exercícios de cidadania avistados através de seus trabalhos de teor educomunicativo. Concomitante a estas reflexões, o pensamento sobre os saberes e competências comunicativas expressos, construídos ou potencializados são discutidos pelos jovens, de modo a se relacionarem, também, com as questões referentes ao cenário digital construído e gerenciado por eles. Por fim, debatemos de que maneira as marcas das mediações do cotidiano popular juvenil se fizeram presentes dentro das dinâmicas educomunicativas desenvolvidas, dos processos de construção de produtos midiáticos para o *blog*, bem como, das apropriações, sentidos e saberes construídos pelos sujeitos na perspectiva da cidadania comunicativa.

5.2.2.1 Aprendizagens e exercício da cidadania comunicativa

De modo a sinalizar as aprendizagens e exercícios da cidadania comunicativa realizados pelos sujeitos nos processos de produção comunicacional e gerenciamento do espaço de comunicação digital construído, desde as mediações socioculturais do contexto investigado, consideramos na pesquisa alguns elementos, como as produções realizadas pelos jovens dentro do espaço do *blog*, suas características, elementos comunicacionais, expressividades, as formas de trabalho empenhadas dentro dos processos pelos sujeitos, a presença e potencialização do diálogo, o respeito ativo, a igualdade e a solidariedade, alinhados com e problematizados por suas respostas de caráter avaliativo realizadas após a finalização de nossas oficinas.

Para esta compreensão aprofundada, reiteramos a importância da recuperação dos processos, dinâmicas e produções comunicacionais realizados pelos sujeitos anteriormente,

no item dedicado à descrição e análise das oficinas educomunicativas. A partir delas, pudemos recuperar elementos para o debate com os sujeitos, enriquecendo as construções, interpretações e formulações teóricas realizadas neste movimento analítico.

Ao recuperarmos as oficinas educomunicativas realizadas no debate com os sujeitos, compreendemos suas naturezas complexas enquanto sujeitos comunicantes contemporâneos, formados dentro de ambientes multimidiatizados da comunicação, especialmente pela esfera digital e suas potencialidades de produção e circulação ampliadas. A aproximação a esta compreensão se dá pelas inteligibilidades apresentadas pelos sujeitos ao serem colocados frente a espaços de produção e circulação da comunicação. Os modos como operacionalizavam, organizavam e efetivamente construíam seus produtos comunicacionais continham elementos facilitadores, possibilitados pelas competências digitais e comunicacionais historicamente presentes em suas vidas, em movimentos de mediação entre suas habilidades comunicacionais e as proposições e possibilidades de expressão digital acessíveis pelos elementos técnicos.

As coisas que eu aprendi sobre as formas de escrita no blog tinham mais a ver com a recuperação de algumas coisas que não aprendi na escola, principalmente português e literatura. As postagens dentro do blog, a inserção dos textos, vídeos e fotos eu já sabia fazer, mesmo nunca tendo feito (TAÍS, 2015).

Ao reiterar que “já sabia fazer, mesmo nunca tendo feito”, a jovem estava expressando a posse de conhecimentos oriundos de outras esferas de socialização e geração do conhecimento, expandidas pelos movimentos de implosão das barreiras que delimitavam os domínios dos campos sociais, entre eles, o campo da comunicação e da educação e que, pelos processos sucessivos e crescentes de midiaticização, ganhavam outras conformações, permeabilizadas pelas lógicas midiáticas, de construção e expressão dos saberes socialmente constituídos por elementos comunicacionais.

No entanto, ao considerarmos as proposições teóricas que pensam as condições de midiaticização como não uniformizadoras da sociedade (SODRÉ, 2002; MOGLEN, 2012), de modo que existam diferentes níveis de midiaticização relacionados, sobretudo às condições socioculturais, econômicas e políticas dos contextos concretos, necessitamos pensar os sujeitos e o contexto participantes de nossa pesquisa como problematizadores destas condições de formação de sujeitos multimidiatizados e detentores de saberes e competências comunicativas e digitais também diversas, problematizadas por características conflitantes.

Como levantamos desde nossos movimentos exploratórios de pesquisa, as características socioculturais e econômicas presentes dentro do contexto da Vila Diehl nem sempre eram favoráveis à formação de culturas apropriativas em relação os meios de comunicação, à própria cultura e às tecnologias comunicacionais digitais. Ainda que em menor escala, pelo menos um dos jovens participantes de nossa pesquisa não apresentava as competências destacadas nos demais sujeitos, demonstrando que a midiatização, problematizada pelos processos de globalização e expansão tecnológica comunicacional, não foi capaz de levar condições de acesso à comunicação de maneira igualitária a todos os sujeitos. Esta percepção se expressa, inclusive, na fala de jovens, como a que se segue:

Eu aprendi muito com meus colegas, principalmente por não ter tido computador em casa desde sempre. Também nunca tive muita grana pra ter um celular bom, daí os aplicativos que eles sabem usar eu não sei direito. Tinha um pouco de vergonha de falar isso, mas com o tempo e do jeito que a gente foi se organizando, eu comecei a me abrir mais, e aprender e mexer nesses aplicativos também [...] O blog foi muito bom, porque aprendi a criar um lugar de comunicação na internet a partir de vários tipos de produções, que eu não ia aprender sozinho (MATEUS, 2015).

Entendemos, portanto, que é prejudicial à pesquisa em comunicação pensar os sujeitos contemporâneos como igualmente detentores de possibilidades de acesso e produção comunicacionais, de habilidades e competências digitais, dado que estas possibilidades e capacidades estão também subordinadas às suas condições socioculturais e econômicas, mesmo que suas habilidades expressivas e criativas, oriundas da *cultura popular dos meios* (MALDONADO, 2002) forneça subsídios e inteligibilidades para isto. Os aprendizados conquistados através das oficinas educacionais realizadas se deram, portanto, de maneiras diferenciadas de sujeito a sujeito, variando conforme a presença de conhecimentos prévios de cada um, de suas experiências e vivências dentro dos ambientes de comunicação digital, de suas culturas populares formadas historicamente e da forma como elementos dela eram chamados para a mediação e o trabalho conjunto dentro das dinâmicas e processos desencadeados.

Os aprendizados sobre elementos técnicos, como relatado pelos sujeitos, não foram grandes barreiras a seus movimentos de tomada de conhecimento uma vez que, como argumentava Tiago, “*a gente aprende, muitas vezes sozinhos, a mexer em aplicativos, softwares e outros lugares da internet*”. A prática de aprendizado sobre os aparatos técnicos e tecnológicos, crescentemente oferecidos ao uso social, característica marcante dos processos de midiatização digital contemporânea, tem sido feita de maneira autônoma

pelos sujeitos. Esta característica reside nas próprias lógicas de funcionamento destes elementos, que se realimentam em processos cíclicos, adicionando progressivamente novas funcionalidades, mudanças nas formas de produção e circulação e melhoramentos diversos, sem que os sujeitos necessitem realizar movimentos longos de aproximação e compreensão. *“Não tem muita coisa que mude de um lugar da internet, ou de um aplicativo pro outro. Muda a tela, algumas funções, mas a gente se acostuma rápido e quando vê já tá usando”*.

Reconhecidas as competências, habilidades e potencialidades técnico-operativas dos sujeitos contemporâneos, conformadas por suas aproximações sucessivas e cada vez mais intensas dentro dos processos de mediação digital, considerando ainda as ressalvas contextuais e que pensam estas inserções de maneiras heterogêneas e formadoras de competências diversas em sujeitos complexos compreendemos que, mais do que pensar a recepção e utilização das tecnologias comunicacionais em processos lineares, é produtivo à pesquisa que realizamos conceber que estes processos se dão de maneiras complexas, uma vez que é necessária a problematização das formas como os sujeitos de apropriam destes dispositivos tecnológicos, conferindo-lhes sentidos sociais diversificados, de acordo com os contextos socioculturais e as marcas de mediações presentes nos mesmos (VERÓN, 1997; MALDONADO, 2014; BONIN, 2013).

Deste modo, nossa pesquisa se vincula à cidadania em sua expressão comunicacional, entendendo que a prática cidadã não se dá de maneira espontânea em processos sociais complexos, senão pela problematização realizada sobre a mesma a partir de processos educativos. As falas dos jovens novamente contribuíram para que construíssemos estas proposições, como se pode ver na argumentação de Gabriela:

Eu aprendi muitas coisas sobre fotografia e audiovisual. Coisas e modos de como usar e fazer fotos e vídeos, e também como postar eles na internet. Mas isso eu poderia até aprender fazendo, usando e tentando sozinha. O que eu mais aprendi mesmo foi sobre a cidadania. Eu nunca tinha pensado em usar a comunicação pra ser cidadã, porque isso a gente acaba não aprendendo na escola, nem em casa, nem vê na TV ou na internet, pelo menos os lugares que eu acesso (GABRIELA, 2015).

O relato de Mateus é complementar ao de Gabriela, no sentido de que expressa que a educação em valores é um dos princípios para o aprendizado e exercício da cidadania, vendo neles espaços para

[...] a gente expor temas que são importantes pra nossa vida. Também pra que a gente possa entender mais sobre algumas coisas que nossos pais ensinaram. Eles sempre me disseram pra ser solidário, ajudar quem tem dificuldades, mas quando a gente tá só no nosso mundinho do Face, do Instagram e do Snap (*Snapchat*) a gente não tem nem aí pro outro, cada um que se vire [...] O que eu aprendi nas aulas (*oficinas educacionais*) eu penso que deveria ser matéria da escola, porque pode ajudar a mudar muita gente, muitas atitudes (MATEUS, 2015, grifos nossos).

Notamos, a partir da análise destes relatos, um movimento de conferir importância às aprendizagens conquistadas sobre valores cívicos, que em nossa concepção são essenciais à prática cidadã comprometida com a transformação social, como argumentam Cortina (2005) e Varela (2007). A presença de movimentos críticos realizados pelos jovens, de avaliação sobre suas posturas de modo a considerar a utilização de seus conhecimentos em comunicação digital de maneira pouco comprometida com os demais sujeitos e contextos à sua volta, principalmente pela análise de suas práticas dentro das redes sociais digitais, contribui para nossa construção desta concepção. A própria presença desta movimentação analítica sobre si já demonstra a conquista de aprendizados sobre os valores cívicos trabalhados, presentes nas práticas e nos processos educacionais desenvolvidos e que foram notados por nossas observações e análises de maneira crescente dentro das produções dos sujeitos, principalmente a partir das oficinas de fotografia até a produção do mini curta-metragem.

Diante destas considerações, retomamos alguns pressupostos teóricos trabalhados por autores que contribuem para o nosso pensamento dentro desta investigação. Em Maldonado (2014) encontramos subsídios para pensar os sujeitos contemporâneos como dotados de capacidades comunicativas e digitais que lhes conferem, dentro da conjuntura midiática contemporânea, configuração como sujeitos comunicantes. Problematicamos a construção do autor, entendendo que a conquista da condição de sujeito comunicante encontra-se atrelada, contemporaneamente e dentro do contexto de investigação que nos encontramos, a condições socioculturais, políticas e econômicas relacionadas ao acesso à comunicação, suas tecnologias, possibilidades de aproximação entre as esferas de produção e circulação, geração de sentidos diversos, problematizados pelas marcas de mediações presentes nos cenários sociais. Entretanto, a ideia de formação de sujeitos comunicantes *cidadãos*, também presente em Maldonado (2014) ganha corpo de discussão dentro de nossa pesquisa ao avistarmos que, mesmo possuidores de características, condições e competências técnicas-comunicativas, os jovens participantes de nossa pesquisa *conquistaram* o espaço-teórico argumentativo que os caracterizava desta maneira pelo

aprendizado, exercício e reflexão comunicacional sobre a cidadania, movimento não vislumbrado pela mera inserção de aparatos tecnológicos dentro dos horizontes sociais, mas sim pela educação em valores, de maneira comprometida com os contextos concretos nos quais os sujeitos comunicantes estão inseridos.

Compreendemos, a partir de nossas análises sobre as aprendizagens dos sujeitos que fizeram parte de nossa investigação, que a cidadania e os movimentos de aprendizado sobre ela podem ser potencializadores das possibilidades comunicativas, de expressão das criatividades, subjetividades, complexidades e formação das identidades dentro das culturas populares juvenis e que estas expressões não se dão de maneira automática. Pensar nas entradas tecnológicas dos meios e aparatos de comunicação dentro dos contextos concretos como despertadores destas características juvenis é perigoso e danoso à pesquisa científica em comunicação, uma vez que se corre o risco de conferir à tecnologia um *status* transformador que sozinha ela não detém: toda tecnologia é fruto de obra humana, de pensamento, reflexão e colocação em prática de inteligências. De igual modo, suas utilizações não refletidas e mecanicistas podem esvaziar suas potencialidades de transformação social, só possível pela conferência de sentidos sobre a tecnologia ofertada socialmente.

O aproveitamento destas potencialidades avistadas pela penetração tecnológica pode ser realizado por processos formativos e educativos que problematizem a inserção tecnológica dentro das práticas e dinâmicas societárias, de modo a fazer despertar nos sujeitos, sobretudo nas culturas populares juvenis, a compreensão de que apropriações problematizadas por questões cidadãs, de teor reivindicatório e fundamentadas em valores de solidariedade, igualdade e democracia, são possíveis desencadeadoras de transformações sociais, no entendimento de que estas transformações devem iniciar pelas formações de consciências políticas e cidadãs nos sujeitos (CASTELLS, 2013), para que depois se concretizem em ações vinculadas aos horizontes sociais.

Vislumbramos, a partir da retomada das produções comunicacionais realizadas pelos sujeitos dentro e fora do espaço do *blog*, que as aprendizagens e expressões da cidadania comunicativa foram se dando progressivamente, em termos das concepções conquistadas e expressas, de modo a ganharem problematizações mais ricas e complexamente entrelaçadas na medida em que nossas oficinas iam fornecendo mais subsídios aos sujeitos. Dentro destes avanços realizados pelos jovens destacamos, ainda, o distanciamento com reproduções de características contempladas nas mídias tradicionais,

consumidas pelos sujeitos cotidianamente. Este afastamento é justificado pela própria percepção dos sujeitos das superficialidades e estereotípias com as quais as construções midiáticas tratavam de temas de interesse das culturas populares juvenis, contribuindo para a formação de ideias e concepções sobre suas próprias identidades que não convergiam com suas vivências, experiências e construções simbólicas sobre si.

Este ganho progressivo de problematizações e expressões vinculadas à cidadania comunicativa podem ser acompanhados nas produções compartilhadas pelos jovens no *blog*, sobre as quais realizamos movimentos avaliativos na primeira parte deste capítulo dedicado à fase sistemática da pesquisa. Diante disto, compreendemos também que as aprendizagens dos sujeitos sobre as linguagens e construções midiáticas foram sendo incrementadas, a partir de suas aproximações críticas aos locais e produtos comunicacionais consumidos cotidianamente e, também, pelas experimentações de fabricações comunicacionais realizadas fora dos ambientes tradicionais da comunicação, preocupadas com outras esferas que não aquelas das grandes mídias, sobretudo, pela vinculação de suas realidades próximas às produções realizadas. As aberturas à reflexão possibilitadas por estes exercícios proporcionaram aos sujeitos não só experiências práticas no âmbito da educomunicação e dos aprendizados conquistados por elas, mas também de ganho e potencialização de suas capacidades reflexivas, críticas, em movimentos renovados de recepção midiática, pensados como apropriações comunicativas em perspectiva cidadã.

Questionados sobre os modos como vivenciavam a cidadania, antes e após participarem de nossa investigação, as respostas dos sujeitos revelam elementos importantes para pensar práticas e processos educacionais como de forte vinculação com a cidadania comunicativa, a partir da conquista de consciência crítica que percebe as capacidades juvenis de ação sobre a mídia e sobre o mundo. “*O que eu tinha escutado na escola e aqui no CVR (Centro de Vivência redentora) sobre cidadania era só de que ela era o direito ao voto. Agora eu tô entendendo como na verdade ela tá em todas partes da nossa vida dentro da sociedade*” (Mateus, 2015). A simplificação sobre a vivência cidadã e sua expressividade à cidadania civil não se dava somente nos contextos escolares e institucionais. Como relata Gabriela, “*As campanhas políticas que eu via na TV e na internet, e também outras coisas que falavam sobre direitos e que tinha cidadania no meio sempre eram bem ligadas ao voto. Nunca tinha visto essa ideia de usar a comunicação pra conquistar a cidadania*”.

No caso de Tiago, a vivência cidadã possibilitada pelas aberturas reflexivas experimentadas dentro de nossas oficinas educacionais formaram uma compreensão ainda mais sofisticada que exprime, além de suas compreensões elaboradas sobre a cidadania, uma capacidade de construção de saberes a partir de elementos do seu entorno, relacionadas à sua formação sociocultural e as marcas de mediações diversas, sobre as quais abordaremos em seguida. Segundo o jovem

Eu vivia a cidadania como se ela fosse um direito afastado, um direito que ‘tava’ só no papel. Pra gente aqui da Vila, muita coisa tá só no papel, ou na fala dos políticos na TV. Quando eu entendi a proposta de conquistar a cidadania através da comunicação, comparando o que os meios de comunicação faziam e como a gente poderia fazer melhor, daí eu vi uma forma de fazer aquela coisa (*a cidadania*) ser real. Eu acho também que se a gente pode exercer a cidadania pela comunicação, pode fazer também pela expressão da cultura, das nossas tribos, pela briga pelos nossos espaços [...] a praça do skate, o muro ‘pro’ grafite. Eu penso que a turma ganha muito com isso, sai daquela sensação de incapacidade e começa a se mexer (TIAGO, 2015, grifos nossos).

Com base nos relatos colhidos dos sujeitos partícipes dos processos educacionais, e, também, a partir de nossas observações e análises dos processos, produtos e do espaço de comunicação digital criado e gerenciado por eles, compreendemos a presença de manifestações da cidadania comunicativa interligadas às problemáticas dos sujeitos, em movimentos apropriativos sobre as propostas de ação ofertadas, sobre as tecnologias comunicacionais disponíveis em cada atividade, tensionadas a partir dos conhecimentos e saberes prévios dos jovens, oriundos de suas formações históricas dentro da esfera comunicacional e digital. O aprendizado em valores cívicos, essenciais à cidadania, se mostrou como prática central dentro das concepções construídas pelos jovens sobre o que entendiam como exercício de cidadania. A utilização de saberes, referências e conhecimentos advindos de suas culturas populares e de marcas de mediações relacionadas aos entornos educativos, de trabalho e familiar, demonstra que o pensamento e planejamento de ações educacionais dentro dos universos juvenis precisam estar tensionados pelos horizontes concretos de suas realidades, problematizando-as de maneira a desconstruir as fabricações simbólicas impostas pelas mídias tradicionais, estereótipos e provocar os sujeitos à mobilização, à formação e conquista da voz própria, entrelaçada ao ideário da transformação social.

5.2.2.2 Saberes e competências comunicativas

Ao focalizar nossa atenção para os saberes e as competências comunicativas desenvolvidas pelos sujeitos, reconhecemos distintas movimentações realizadas, no sentido de um desenvolvimento progressivo de suas habilidades comunicativas e, também, do próprio reconhecimento de avanço das mesmas por parte dos jovens. Os primeiros saberes e competências de natureza comunicativa avistados nas práticas dos sujeitos estavam vinculados às suas *expressividades*. São exemplos disso as preocupações com a qualidade das produções realizadas e publicadas no espaço do *blog*, como a correção ortográfica, com a criação de grupos dentro da turma encarregados de revisar os textos, apontar deslizos e fazer correções. Para os jovens, a criação de um espaço de comunicação próprio, cujas potencialidades de circulação eram reconhecidamente alargadas pelas dinamizações das formas de consumo e circulação na internet, representava um passo importante para suas formações identitárias, expressões criativas e estabelecimento de vínculo com outros sujeitos leitores do *blog*.

Esta preocupação de natureza expressiva é avistada em falas dos jovens, que argumentam: “*imagina se um dos nossos chefes do trabalho vai ler o blog e tem um erro lá, daí não dá. O blog é um lugar pra gente aprender coisas, não pra nos prejudicar*” (Mateus, 2015). A preocupação com o mundo do trabalho não era presente somente nos cuidados ortográficos e técnico-estéticos redobrados realizados pelos jovens. As aprendizagens conquistadas nos processos educomunicativos foram avaliadas por eles também como fundamentais para suas vivências profissionais, uma vez que “*é importante pra gente saber se expressar bem, porque temos que usar isso no nosso dia a dia, no trabalho, numa apresentação de resultados*”, dizia Gabriela. Para a jovem, os conhecimentos conquistados em forma do desenvolvimento de suas habilidades de escrita, expressão fotográfica e audiovisual foram importantes dentro do ambiente de trabalho onde é jovem aprendiz.

Aprendi a argumentar melhor com meus colegas, expor minhas opiniões [...]. Entendi porque muitas coisas na empresa são decididas depois de reuniões, onde todo mundo pode opinar, mostrar o porquê das decisões [...]. Comecei a usar fotos dentro dos relatórios que faço semanalmente no trabalho, porque as fotos ajudam a mostrar as realidades e a fazer com que os colegas de serviço percebam onde podemos melhorar [...]. Me sinto bem mais confiante pra falar, dialogar com os superiores, até com pessoas que antes eu tinha um pouco de medo de falar, achava que eu não sabia nada ou só ia falar besteira e iam rir de mim (GABRIELA, 2015).

Do mesmo modo, Taís relata que a conquista da palavra por meio do desenvolvimento de suas expressividades contribuiu para suas atividades escolares, pelo aprendizado das práticas do diálogo e do debate experimentadas com os colegas durante as oficinas educacionais. A jovem entende que

Na escola quase sempre a gente tem medo de falar pra turma, de se apresentar, de apresentar um trabalho. Isso porque se a gente errar alguma coisa, a turma toda vai nos zoar. Eu tinha muito medo disso, por isso passava a aula toda quase sempre quieta, mesmo quando os professores pediam pra gente falar [...]. Eu aprendi a me expressar melhor, perder o medo e, também, a escutar os colegas, porque às vezes eu também zoava a opinião dos outros. Agora eu entendo que escutar e ser escutada, é o melhor pra todos (TAÍS, 2015).

O desenvolvimento das capacidades e competências comunicativas relacionadas à expressividade dos sujeitos passou, também, pela busca inicial de cópia a modelos e formatos comunicacionais consumidos nas mídias tradicionais, procurando realizar construções que não estivessem “*fora do padrão*” e que não fossem entendidas como “*amadoras*”. No entanto, a repetição de modelos baseados nos padrões da escrita jornalística simplificada, como avistado na primeira produção e postagem feita no blog, logo foi desconstruída pelos sujeitos, a partir do entendimento de que elas não eram capazes de expressar suas ideias, pensamentos e reflexões sobre os temas eleitos, servindo somente à reprodução de “*serviços*”. Esta percepção expressa a conquista de dimensões da cidadania comunicativa pelos sujeitos, a partir do momento em que requerem para si o direito de formular produtos comunicacionais problematizados à luz de suas necessidades, apropriando-se dos formatos pré-concebidos e criando, a partir deles, novas configurações, menos preocupadas com as restrições técnicas, operativas e estéticas, mas sim com o teor de suas narrativas, sobretudo pela sua natureza cidadã e comprometida com as questões socioculturais das realidades dos sujeitos.

As contribuições teóricas de Kaplún (2001) sobre a educação comunicativa como um processo no qual se *aprende ao comunicar*, forneceram elementos importantes para nosso pensamento sobre o desenvolvimento de competências comunicativas nos sujeitos. Ao estarem envolvidos em processos de produção da comunicação, que incluíam procedimentos de pesquisa, debate, argumentação e decisão conjunta, os jovens estavam, também, aprendendo a pensar sobre as temáticas eleitas para as produções. E, enquanto os exercícios de pesquisa e trocas sobre as temáticas forneciam conhecimentos sobre as mesmas, as próprias dinâmicas interativas estabelecidas entre e com os colegas

contribuíam, também, para o desenvolvimento de suas habilidades argumentativas, expressivas, de escuta atenta e retorno ao debate.

O que queremos argumentar, sustentados pelo pensamento de Kaplún (2001), é que as práticas de comunicação, quando organizadas e alimentadas por pressupostos democráticos e dialógicos, são potencializadoras dos processos de aprendizagem a partir do momento em que os sujeitos, colocados como atores partícipes dos processos de comunicação, concebem a mesma como construção do conhecimento conjunto, arquitetado intelectualmente por subjetividades e identidades múltiplas, que conferem àquela produção comunicacional sentidos sociais vinculados às problemáticas concretas avistadas e selecionadas para o debate público.

As proposições de Freire (1983) também contribuem com nosso pensamento, compreendendo a natureza comunicativa da educação, e argumentando que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Avançamos sobre as construções e propostas de Kaplún (2001) e Freire (1983) compreendendo que práticas e processos de natureza educomunicativa alimentados em pressupostos que buscam a democratização dos processos da comunicação e a conquista de ambientes e espaços de desenvolvimento dos saberes horizontalizados são propulsores do desenvolvimento de capacidades e habilidades comunicativas nos sujeitos.

O trabalho organizado em práticas coletivas, nas quais se incentiva a escuta atenta, o respeito mútuo, as trocas de ideias, o debate e, por fim, a tomada de decisões de maneira a englobar as vozes de todos os sujeitos, confere aos processos educomunicativos potencialidades de rompimento com as dificuldades de aprendizado experienciadas pelos sujeitos jovens contemporâneos avistadas, sobretudo, em práticas escolares que conservam características da educação bancária, formando sujeitos incapazes de agir sobre o mundo e de colocar seus conhecimentos à disposição do trabalho de transformação social.

Neste sentido, os aprendizados conquistados pelos sujeitos extrapolaram os ganhos em termos de expressividades sendo realizados, também, no sentido do desenvolvimento de competências sociais vinculadas à compreensão da importância dos processos de democratização da comunicação, da experiência da educação horizontalizada, da autonomia como forma de potencializar as condições de construção do conhecimento, da percepção da essencialidade de convívio com o outro, bem como, da experimentação dos

demais valores cívicos imprescindíveis à prática cidadã, envolvidos também nos processos educativos.

É neste sentido que Tiago concebe os aprendizados por ele conquistados ao longo de suas experiências em nossas oficinas educomunicativas. Para o jovem, os conhecimentos construídos se deram em diferentes âmbitos, entrelaçados entre si.

Aprendi a me expressar melhor, me portar melhor, isso é bom no trabalho, na escola, na família, quando temos que discutir e decidir uma coisa em conjunto. Mas eu acho que mais do que só aprender a me expressar, eu aprendi a negociar, a debater, e a escutar a opinião dos outros. Eu sei que isso é bem difícil hoje em dia, cada um quer dizer que sabe mais do que o outro, é uma briga. Mas saber dialogar é um diferencial [...]. Ter essas posturas no dia a dia, usar a comunicação pra ter e construir mais conhecimentos é o que eu mais levo dessa experiência (TIAGO, 2015).

Compreendemos, retomando as produções comunicacionais realizadas pelos sujeitos no espaço de comunicação digital criado por eles, as observações que realizamos sobre as práticas e os processos produtivos das oficinas educomunicativas e, também, pela análise das vozes dos sujeitos colhidas tanto na dinâmica do grupo de discussão tanto pela entrevista, que os conhecimentos e saberes comunicacionais trazidos pelos sujeitos, relacionados inicialmente mais às suas competências digitais configuradas dentro dos ambientes multimidiatizados foram alargados, de modo a aprimorar suas habilidades técnicas-operativas e criativas e ganhando novos nuances, problematizados pelas experimentações práticas de valores cidadãos, pensados também como elementos essenciais à construção do conhecimento: o diálogo, a igualdade, a solidariedade e o respeito.

5.2.2.3 Marcas de mediações presentes nos processos educomunicativos

É importante para a nossa pesquisa, ainda, a consideração sobre as marcas de mediações presentes nas práticas e processos educomunicativos desenvolvidos, nas aprendizagens e exercícios da cidadania comunicativa realizados pelos sujeitos bem como, nos saberes e competências comunicativos conquistadas ao longo dos processos apropriativos que realizaram. Deste modo, recuperamos nas entrevistas elementos para pensar de que maneira estas marcas de mediações da *cultura do cotidiano popular juvenil*, entre elas, as mediações *familiar*, *midiática* e *escolar*, se fizeram presentes dentro dos processos investigados, contribuindo, obliterando ou, até certas vezes, apresentando

dificuldades para os aprendizados, exercícios da cidadania comunicativa e para as elaborações reflexivas feitas pelos sujeitos.

O entendimento de que as formações socioculturais, familiares, escolares e econômicas que faziam parte dos seus contextos e que forneciam elementos para as construções comunicacionais realizadas, para os sentidos gerados sobre as mesmas, os aprendizados e, também, exercícios da cidadania é parte dos relatos feitos pelos jovens. Quando questionados sobre se percebiam a presença destas marcas de mediações dentro dos processos educacionais desencadeados, os quatro jovens foram enfáticos em responder positivamente. A argumentação de Mateus é a que melhor exprime o entendimento dos sujeitos, no sentido de que *“não tem como a gente se desconectar disso, né? Faz parte de quem a gente é onde a gente vive, estuda, trabalha, a nossa família. Não tem como deixar isso de lado, vai tá sempre lá”*. O jovem recupera as produções feitas por ele e pelos colegas dentro das oficinas de fotografia e, principalmente, das temáticas eleitas pela turma para a produção audiovisual, como representantes de suas marcas de mediações enquanto sujeitos sociocultural e economicamente situados.

Por exemplo as fotos ou o mini curta. Todas as histórias lá dentro algum de nós já viveu, ou viu um amigo ou colega vivendo [...]. O que a gente pensa sobre essas histórias tá dentro dessas produções também, é como a *‘sora’* falou, a gente faz recortes da realidade e mostra um pedaço dela, a partir do que a gente entende sobre ela e também a mensagem que queremos passar (MATEUS, 2015, grifos nossos).

Para Taís, as produções realizadas, as posturas tomadas dentro dos processos educacionais, bem como os aprendizados realizados são tensionados pelas problemáticas juvenis. Enquanto sujeitos em formação, cujas identidades, saberes e reconhecimentos de si se complexificam progressivamente, conseguir expressar temáticas e reflexões que são alvo de suas preocupações cotidianas não se enquadra como um exercício fácil:

A gente é muito cobrado sobre posturas e decisões que temos que tomar agora sobre o nosso futuro. Mas a gente quer viver um pouco agora também [...]. E todas essas coisas que tem perto de nós, a violência, as drogas... fica cada vez mais difícil entender o que a gente quer, porque às vezes não tem tempo pra pensar sobre isso, tem problemas maiores mais perto [...]. Falar dessas coisas no blog abriu um espaço que eu não tinha antes, deu um tempo pra cabeça pensar (TAÍS, 2015).

A fala de Taís recupera alguns elementos problematizados em nossa pesquisa quando tratamos das culturas populares juvenis, de suas características multifacetadas, contraditórias, híbridas, que conferem às suas práticas e dinâmicas compreensões parciais. As dificuldades de reflexão sobre os rumos tomados nas construções de suas identidades juvenis, sobretudo pelas problemáticas concretas e pelas dinâmicas aceleradas com que os sujeitos jovens interagem entre si e com o mundo, especialmente pelos meios de comunicação digital, acaba conferindo às práticas de expressão e debate sobre temáticas cotidianas da juventude um exercício complexo.

Os sujeitos jovens acabam recorrendo a formações midiáticas sobre suas identidades simplificadas, construídas particularmente dentro das redes sociais digitais e que trazem elementos oriundos de mundos, realidades e sujeitos cujas identidades são alvo de desejo, imaginação e apropriação (RONSINI, 2008). A presença de modelos inspirados em celebridades, atletas e músicos fornece componentes que mediam as construções das identidades juvenis, especialmente pela formação da cultura do consumo, expressa e circulada nos produtos comunicacionais direcionados à juventude (FILHO, 2008). Os movimentos de desconstrução das estratégias de cooptação das culturas juvenis pela cultura consumo são avistados em posturas críticas construídas pelos sujeitos, a partir do momento em que começam a questionar suas próprias inserções dentro dos ambientes de comunicação digital, a forma e os significados sobre os quais constroem e circulam suas identidades juvenis dentro dos mesmos.

Eu achava que pra ser '*bonzão*' tinha que postar foto só de roupa de marca, com legenda descolada. Não que eu ache ruim roupa de marca (*risos*) mas tô entendendo que só fazer isso não me ajuda em nada, não ajuda minha família nem meus amigos [...]. Isso fala bastante sobre quem eu sou, mas eu não sou só isso, eu tô ligado nas coisas que acontecem aqui na Vila, e que tem muito cara que se acha '*bonzão*' por passar por cima dos outros, até roubar, fazer coisa errada [...]. Comecei a pensar se era assim que eu queria ser visto, como um cara que só se acha e não faz nada (MATEUS, 2015, grifos nossos).

O relato de Mateus recupera, em parte, a ideia concebida pelos sujeitos que fizeram parte de nossa investigação sobre as construções de si realizadas por eles dentro dos ambientes das redes sociais digitais. Nossa pesquisa não tinha como objetivo especificamente oferecer aos sujeitos elementos para questionarem a formação de suas identidades, mas sim, possibilitar miradas diferenciadas sobre os processos de comunicação efetivados na internet, suas significações e problematizações à luz do exercício da cidadania comunicativa. As elaborações reflexivas feitas pelos jovens nos

ofereceram elementos importantes para pensar como as construções das identidades juvenis estão vinculadas, também, à cidadania indicando que estes processos se relacionam com as mediações socioculturais e políticas, experimentadas e vivenciadas pelos sujeitos em âmbitos diversos de suas cotidianidades.

A mediação familiar se coloca, neste sentido, como fornecedora de marcas profundas nas apropriações e construções de sentidos realizados pelos jovens. A partir da retomada da historicidade de suas famílias, os sujeitos realizaram movimentos comparativos entre as trajetórias de vida que estão construindo e aquelas construídas e contadas por seus pais e avós, de modo a questionar suas posturas frente aos desafios e dificuldades enfrentados cotidianamente e as saídas, decisões realizadas por eles. “*Meus pais falam que quando vieram pra cá não tinha nada. Eles tiveram que correr muito atrás das coisas, mesmo sem estudar. Não ficaram de boas no Face, esperando o mundo melhorar*”, relata Tiago, ao narrar a história de vida de sua família que, assim como muitas outras habitantes da Vila Diehl, ocupou o espaço em meio ao novo caos urbano registrado no Vale dos Sinos da década de 1980, tensionado pela migração das zonas rurais para as grandes cidades, que necessitavam de mão de obra barata e operacional para suas fábricas calçadistas.

No mesmo sentido, Taís reconta a história familiar presente por trás da chegada à Vila Diehl, utilizando a mesma como exemplo para problematizar seus aprendizados e aproveitamentos dos ambientes escolares e institucionais que frequenta:

[...] minha avó me conta muito da história da minha mãe, que não tinha nem calçado pra ir pra escola, ela ia de pé no chão. Daí eu fico pensando no jeito como eu vou pra escola, sem vontade, sabe? E também das coisas que a gente aprendeu aqui (*nas oficinas educacionais*) e como eu tenho bem mais condições de mudar de vida do que meus pais. Só tenho que me mexer (TAÍS, 2015, grifos nossos).

As histórias de vida conhecidas por meio da mediação familiar incidiam, também, nos conhecimentos socioculturais e ligados à educação em valores apresentados pelos sujeitos.

A recuperação de elementos melodramáticos dentro das produções realizadas por eles no espaço do *blog*, as ênfases dadas aos elementos visuais, à musicalidade, a presença da estrutura melodramática dos personagens e suas caracterizações, demonstram que a matriz cultural do melodrama, acompanhada e vivenciada por muitos desde a infância, permanecia fornecendo subsídios para seus repertórios culturais. Gabriela remonta sua

trajetória de inserção ao mundo da telenovela e como foi construindo estratégias de fuga dos mesmos no seu entorno familiar *“toda noite minha vó e minha mãe assistem novela e pedem pra eu assistir também. Mas eu não gosto muito, prefiro a internet. Daí com meu celular eu fico navegando, batendo papo e vendo outras coisas”*. Curiosamente, entre as “outras coisas” assistidas pela jovem estão produções comunicacionais que, em certa medida, também se alimentam nas matrizes culturais melodramáticas, como séries de televisão, filmes de ação, os clipes de músicas sertanejas (preferidas de Gabriela), além de suas navegações pelos ambientes das redes sociais digitais.

Mateus se aproxima do relato de Gabriela ao contar que, quando criança, passava as tardes na casa dos avós ou tios, enquanto seus pais trabalhavam. Nos momentos em que estava lá, ocupava praticamente o tempo todo assistindo televisão, sendo que os filmes transmitidos pela *Sessão da Tarde* da Rede Globo eram os que mais despertavam seu interesse e espera. *“Só passava uns filmes bem bobos, mas eu adorava. Se bem que os filmes que eu vejo hoje também são bobos (risos), mas pelo menos eu sei disso”*.

O que os relatos colhidos pelas falas dos jovens nos revelam é que a mediação familiar representa uma marca importante dentro de suas construções socioculturais e dos modos como se aproximam, vinculam e entendem os produtos midiáticos contemporâneos. Da mesma maneira, as marcas desta mediação podem ser visualizadas nas construções comunicacionais que realizaram a partir das oficinas educacionais, mesmo que os sujeitos não saibam ou tenham percebido a presença das mesmas.

A educação em valores, relacionada à luta de classes e aos enfrentamentos diários vivenciados dentro delas, que foram experimentados essencialmente por seus pais no passado e agora são parte de uma reconstrução da memória da história familiar, apontam para os jovens princípios a serem seguidos, de modo a perpetuar as lutas e conquistas requeridas nos seus âmbitos familiares. A solidariedade como valor, avistada nas práticas e na participação comunitária dentro da Vila Diehl é o valor destacado pelos jovens quando remontam os aprendizados que trazem de suas casas e buscam realizar em seus universos. *“Ajudar os outros pra um dia, se precisar, ser ajudado também”*, como argumenta Gabriela, ou ainda, como pensa Tiago *“Ser solidário é contribuir pra que todos possam crescer do mesmo jeito, com as mesmas condições, sem um ter mais ou menos que o outro. Fazer isso não só na família, mas na escola também, com os amigos”*.

Entretanto, a conquista da consciência crítica como aprendizado potencializado por nossos processos educacionais, apontava também aos sujeitos quais posturas e valores

transmitidos pela mediação familiar estavam deslocados, ou ainda, não sendo realizados nos seus contextos. As práticas solidárias não se expressavam dentro dos âmbitos escolares, na medida em que a solidariedade como valor teve que ser estimulada por nossos processos pedagógicos. Do mesmo modo, a escuta e o respeito ao outro eram posturas pouco realizadas, cedendo espaço às práticas discriminatórias de silenciamento ou, ainda, relacionadas à violência, a partir do momento em que os sujeitos utilizavam seus conhecimentos para rebaixar ou minimizar a presença e os saberes de outros colegas. *“Mesmo sabendo que essas coisas não se fazem, eu fazia”*, dizia Mateus. Ou, para Gabriela, a visualização de suas posturas diante dos colegas no passado era vista com vergonhosa, na medida em que *“Se eu entendesse o que eu ‘tava’ fazendo, eu não tinha feito, zoadado tanta gente, falado mal. Teria ajudado e aprendido junto. Meus pais iam me brigar muito se soubessem”*.

Entendemos, alimentados pelos pressupostos teóricos oferecidos por Pais (2006), Melucci (2007) e Reguillo (2007) que concebem as culturas populares juvenis como ambíguas, contraditórias e complexas, que estas posturas e práticas desviantes em termos de valores e ensinamentos familiares podem representar modos com os quais os sujeitos desvencilham-se de seus núcleos parentais, procurando construir e tecer valores próprios pela experimentação de caminhos novos, muitas vezes, caracterizados pela transgressão dos valores transmitidos, aprendizados, culturas enraizadas em matrizes vastas temporalmente, etc. Ainda, que estas rupturas não representam nem dão às culturas populares juvenis condição rebaixada quando comparadas a outras culturas, dado que fazem parte dos movimentos de amadurecimento e de entendimento sobre si e sobre a construção da identidade a circulação por caminhos tortuosos que não aquele apontados restritamente pelo braço familiar.

Deste modo, as marcas da mediação familiar se mesclam com as vivenciadas pelos âmbitos socioculturais dos sujeitos, das lutas de classe acompanhadas dentro da conjuntura social da Vila Diehl, das histórias de vida, pensamentos e ensinamentos adquiridos de pessoas cuja proximidade e familiaridade fornecem elementos referenciais às formações socioculturais dos sujeitos.

A presença da *mediação midiática* tem entrelaçamentos com a mediação familiar, na medida em que muitos conhecimentos, experiências e formações culturais constituídos nos vínculos com os meios de comunicação foram realizados dentro do contexto familiar dos sujeitos. Em nossas observações sobre os processos apropriativos dos sujeitos durante

nossas oficinas educomunicativas, visualizamos a presença de competências matriciadas em culturas midiáticas, que configuram os sujeitos como comunicantes, dotados de saberes e habilidades para transitar entre uma mídia e outra, um formato e outro, criando e recriando maneiras de demonstrar suas capacidades expressivas, criativas, vinculadas às suas subjetividades. Percebemos a presença marcante da mediação midiática, ainda, nas tentativas estabelecidas pelos sujeitos de cópia a modelos comunicacionais utilizados hegemonicamente, compreendendo que naqueles formatos e padrões residiam uma conjuntura de elementos pensados de forma a atrair audiências, maximizar os processos de circulação e formação de sentidos.

As vivências dentro dos ambientes digitais de comunicação configuraram processos marcantes dentro da formação midiática dos jovens, fornecendo subsídios para que os mesmos pudessem estabelecer lógicas próprias de conquista de conhecimentos, como quando utilizavam ferramentas disponíveis na internet para pesquisa e posterior compreensão do manuseio e utilização de novos *softwares*, aplicativos para *smartphones*, funcionalidades acessíveis nos meios digitais. O que nossa pesquisa descortina, é que estes conhecimentos não nasceram dentro do ambiente comunicacional dinamizado pela internet. Por mais que as usabilidades e facilidades das redes digitais propiciem uma maior inserção dos sujeitos como atores e fabricantes de seus próprios percursos de aprendizado, estas capacidades inventivas sobre as tecnologias ofertadas aos usos sociais são oriundas de uma cultura de apropriação sobre os meios mais vasta historicamente, relacionadas, também, com a mediação familiar. Construimos esta compreensão a partir de relatos dos sujeitos, que mencionavam suas experiências familiares dentro dos ambientes de comunicação como despertadoras de suas criatividade de apropriação midiática. O primeiro exemplo vem de Taís, que conta que na sua infância ela e a irmã mais velha utilizavam os programas de televisão especializados em transmissões de videoclipes para gravar e ter acesso às produções destacadas dentro daqueles ambientes. Estas atividades eram realizadas pelas duas por não terem, naquela época, computador ou internet em casa, avistando neste trabalho “*improvisado e bem amador*” possibilidades de acessarem os mesmos conteúdos que seus colegas de escola, aproximando-se de suas construções identitárias.

De naturezas semelhantes foram, também, as incursões de Tiago e Mateus. Os dois jovens contaram suas experiências dentro do mundo dos *games*, nas quais os conhecimentos adquiridos em cada jogo e em cada fase que compunha os mesmos eram

compartilhados com os irmãos, os primos e os amigos próximos, em reuniões familiares, conversas na rua, no pátio da escola, no campinho de futebol, posteriores aos fóruns de discussão presentes nos ambientes de comunicação digital sobre esta temática avistados e frequentados por eles atualmente.

O aproveitamento destas dinâmicas, realizadas ainda em ambiências *analógicas* para os contextos contemporâneos da comunicação digital, na qual os sujeitos encontram-se situados como sujeitos comunicantes, faz parte da construção gradual de suas competências e habilidades que vislumbramos perante as práticas e processos educacionais desenvolvidos. Deste modo, concebemos que as competências digitais dos sujeitos são conformadas em processos largos dentro de suas historicidades de vida, problematizadas e proporcionadas, principalmente, por marcas de suas mediações familiares e de outros grupos de sujeitos com os quais estabelecem relações, particularmente entre jovens e midiáticas, entrelaçadas entre si e formadoras de uma conjuntura que contribui para o desenvolvimento destas competências nos sujeitos jovens.

As *marcas da mediação escolar* estiveram presentes e foram visíveis em todos nossos movimentos de ação/intervenção dentro do campo de pesquisa. Nos processos produtivos desenvolvidos pelos sujeitos a partir das oficinas educacionais, a presença de elementos relacionados à mediação escolar se dava inicialmente pelas posturas, práticas e formas com as quais os sujeitos interagiam entre si e com a própria pesquisadora. A expressão da *cultura da espera*, na qual os estudantes aguardam que o professor dite as atividades, os conteúdos, organize funções, tempo e demais componentes da sala de aula, foi avistada por nossos movimentos de observação inicialmente, quando os sujeitos ainda não tinham compreendido a natureza do trabalho que estávamos propondo ser realizado. A ruptura com estas características herdadas da escola tradicional-bancária foi sendo construída pelos jovens gradualmente, na medida em que iam compreendendo seus papéis de protagonistas partícipes, detentores de voz ativa e argumentativa, na horizontalidade construída por processos baseados no diálogo e no debate.

Como relembra Tiago “*No início a gente não sabia bem o que esperar, porque era bem diferente da escola. Ninguém sabia muito como falar, dialogar [...]. A gente foi aprendendo aos poucos*”. O relato do jovem reforça nossa concepção de que o valor do diálogo e da voz ativa necessitam ser recuperados e cultivados dentro das práticas educativas, cujos exercícios tradicionais avistados nos ambientes escolares institucionalizados acabam cerceando as possibilidades e potencialidades do debate,

existentes nos sujeitos contemporâneos dadas suas características e natureza expressiva e comunicativa, entretanto não exercitadas e pouco incentivadas cotidianamente nos espaços de convívio e aprendizagem social.

Os aprendizados conquistados sobre o diálogo, o debate, o respeito ativo e a solidariedade e seus sentidos gerados dentro do grupo pelas dinâmicas estabelecidas, foram despertando outras formações de conhecimento nos sujeitos, também relacionadas às marcas da mediação escolar. Muitos jovens eram colegas de escola, frequentando a mesma turma ou não. Nos relatos que colhemos ao longo de nossas oficinas, fomos percebendo que suas interações nos ambientes escolares eram diferenciadas das realizadas em nossas oficinas ou demais atividades do *Centro de Vivência Redentora*. Estas diferenciações eram provocadas, segundo os jovens, pelas relações vinculadas ao mundo do trabalho contidas dentro do ambiente do Centro e que não condiziam com posturas mantidas pelos jovens no ambiente escolar. Assim, o *Centro de Vivência redentora*, como parte do contexto educativo, se colocava como um ambiente escolar mas também relacionado com o mundo do trabalho, no qual os jovens teriam que se posicionar conforme acordos prévios estabelecidos para este espaço. Já na escola, não tendo suas posturas e atividades controladas de forma tão restrita, os sujeitos poderiam interagir mais entre si, deixando de lado os regramentos seguidos no outro ambiente.

Esta diferenciação entre as posturas assumidas nos dois contextos educativos frequentados pelos jovens se devia, também, ao próprio controle estabelecido pelas dinâmicas do *Centro de Vivência Redentora* e do *Projeto Vencer*. Enquanto programa vinculado ao projeto “Menor Aprendiz”, a rigorosidade do controle de presença dos jovens às atividades de trabalho e também de formação ofertadas eram parte das condições para suas manutenções como menores aprendizes. Observamos pelo menos dois sujeitos receberem notificações e até mesmo desconto em suas folhas de pagamento por terem faltado às atividades do *Projeto Vencer*. Durante nossa pesquisa, tivemos o cuidado de reiterar para os sujeitos que a presença em nossas atividades não era obrigatória, procurando nos desvincular destas características restritivas e inflexíveis adotadas dentro da instituição. O que queremos assinalar, ao recortar estas características, é que os sujeitos se adaptavam aos cenários nos quais se inseriam, modificando suas posturas e comportamentos e assumindo papéis diferenciados em cada um deles.

Com a conquista de aprendizados relacionados aos valores cívicos, estas diferenciações assumidas pelos sujeitos dentro dos ambientes educativos foram sendo

diminuída, a partir de suas movimentações permeadas por posturas mais reflexivas, do incentivo à expressividade, às posturas solidárias de ajuda mútua dentro das dinâmicas educativas desenvolvidas, do respeito às opiniões, produções e conhecimentos dos colegas. Percebemos que, enquanto inicialmente as posturas dos sujeitos em nossas atividades eram as encontradas dentro dos ambientes escolares, relacionadas à espera passiva, os movimentos de conquista da palavra, da consciência crítica e, também, a própria aproximação com a fabricação da comunicação foram favorecendo uma mudança de comportamento nos sujeitos, avistada também em seus contextos escolares “[...] *o Tiago começou a falar comigo na escola. A gente vai estudar física juntos agora nas provas finais, que eu tô mal e ele sabe mais. Vou ajudar ele com português*”, narrava Gabriela, colega de sala de aula de Tiago, e que conta que os dois não conversavam ou se ajudavam mutuamente, mesmo sendo colegas desde a pré-escola e morando na mesma rua.

Do mesmo modo, Taís contava que sua relação com Eduardo, outro sujeito participante de nossa pesquisa mas que não fez parte desta fase de entrevistas, havia melhorado dentro do ambiente escolar, a partir do momento em que passaram a compreender e efetivamente praticar o respeito e a escuta ao outro: “*Bah, eu e o Eduardo na escola era terrível. A gente brigava quase todo dia, se xingando de burro e outras coisas [...]. Aqui no curso a gente começou a entender que não dá pra conviver assim, nem aprender nem nada.*” Ao olharmos para os relatos reflexivos elaborados pelos sujeitos, compreendemos que as marcas das mediações escolares apareciam nas produções de sentido construídas pelos jovens no sentido de fornecerem balizadores comparativos entre os aprendizados conquistados pelas problematizações feitas nos processos educativos de nossa pesquisa e aqueles os realizados no ambiente escolar. Também, por serem lembrados pelos sujeitos a todo instante, nos momentos em que as propostas das oficinas eram debatidas, em movimentos de comparação e busca pela melhora das condições de construção das atividades. As vivências do ambiente educacional, tanto da escola regular e tradicional quanto do *Centro de Vivência Redentora*, serviam como demarcadores para os jovens, das práticas, posturas e dinâmicas sobre as quais não queriam ou não detinham mais interesse em experimentar, estimulando o debate e o encontro de soluções para a construção de caminhos pedagógicos alternativos.

Para nossa investigação, a observação destas dinâmicas reflexivas e questionadoras desenvolvidas pelos sujeitos progressivamente ao longo de nossos movimentos de ação/intervenção revelaram que a concepção construída sobre os sujeitos contemporâneos

e que os compreende como sujeitos comunicantes pode ser estendida do âmbito da comunicação para outras esferas, na medida em que a comunicação e as práticas discursivas, reflexivas, argumentativas e dialógicas constituintes dela são também inerentes a outros processos sociais, pela transformação dos mesmos a partir da problemática da inclusão cidadã, na qual os sujeitos são entendidos como atores partícipes e protagonistas.

Compreendemos, portanto, que as marcas de mediações sociais presentes nas formações dos sujeitos participantes de nossa pesquisa são potencialmente geradoras de significações nos contatos estabelecidos pelos sujeitos com as esferas da construção e sociabilização do conhecimento, seja na aproximação com a comunicação, sua produção, problematização e circulação, seja nos âmbitos escolares, familiares ou outros presentes dentro do cotidiano popular juvenil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa, procuramos descortinar as apropriações realizadas por jovens de cultura popular sobre os ambientes comunicacionais digitais, tensionando suas apropriações à luz da cidadania comunicativa e das aprendizagens realizadas. Nossa proposta de ação/intervenção no campo de investigação teve que ser nuançada, repensada e reorganizada de acordo com as apropriações que observávamos nas práticas dos sujeitos, em suas produções comunicacionais bem como, nos relatos dos jovens colhidos por nós constantemente de maneira investigativa. Este movimento tem por finalidade retomar as descobertas principais possibilitadas pelas análises desenvolvidas à luz das proposições teóricas que construímos nesta investigação. Desse modo, organizamos este fechamento em duas partes, uma de cunho avaliativo *metodológico*, e outro *teórico*.

Dentro das dinâmicas avistadas no decorrer da pesquisa, a configuração metodológica ganhou destaque dentro de nossa investigação, por fornecer dados que, colhidos, modificaram nossas entradas no campo, permitiram que refletíssemos sobre os processos provocados no cenário investigativo, sobre as construções teóricas organizadas de modo a compreender os fenômenos empiricamente avistados bem como, sobre nosso papel de intervenção configurador dos acontecimentos, apropriações, posturas e reflexões realizadas pelos sujeitos no campo de pesquisa.

Diante disto, sinalizamos a *centralidade das processualidades metodológicas* em nossa investigação, de modo que os exercícios de reflexão epistêmica sobre as decisões tomadas foram imprescindíveis para a construção da pesquisa de maneira a suscitar elementos para a compreensão científica, comprometida com o avanço do campo da comunicação de forma ética, alinhado às nossas próprias concepções sobre a importância e função social da pesquisa atrelada aos campos comunicacionais e, neste caso, em vinculação com a educação e com os processos transformadores advindos da mesma.

Compreendemos que os movimentos de *pesquisa exploratória*, suas sinalizações e compreensões conferidas à pesquisa fornecem elementos imprescindíveis para a aproximação, reconhecimento de particularidades e *tateabilidade* dos fenômenos empíricos investigados, sendo uma estratégia metodológica fundamental para o planejamento dos arranjos teórico-metodológicos seguintes dentro da investigação.

Avaliando nosso processo de entrada e de intervenção dentro da pesquisa, entendemos que a investigação de ação/intervenção detém como um fundamento

substantial o comprometimento ético vinculado aos resultados colhidos e às interpretações e descobertas propiciadas pelos mesmos. Esta compreensão se dá pela ideia de que os resultados provocados pelas ações de intervenção dentro do contexto de pesquisa não podem ser fabricados em sua totalidade, de maneira a esperar determinadas consequências e, em nosso caso específico, apropriações particulares relacionadas à expressão da cidadania comunicativa. Os resultados dentro das dinâmicas da pesquisa de ação/intervenção podem ser esperados, mas será no concreto da investigação, em suas dinâmicas, processos e relações estabelecidas com os sujeitos e seus contextos, que suas manifestações ganharão sentido, usos e produções simbólicas reflexivas e concretas.

É parte fundante da pesquisa de ação/intervenção, neste sentido, o papel do investigador como sujeito reflexivo, que desenvolve um pensamento epistemológico permanente em relação às suas movimentações e ações dentro do campo de pesquisa e que se coloca em constante questionamento sobre seu lugar de pesquisador e de fabricante dos resultados colhidos, tecendo raciocínios problematizadores que devem ser retomados e considerados em cada passo dado na investigação.

Diante destas reflexões, reiteramos a imprescindibilidade de alinhamento entre as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa científica em comunicação, de modo que os elementos, pistas e caminhos levantados inicialmente não se percam rumo à compreensão dos fenômenos avistados empiricamente. Nesta caminhada, construímos a concepção de que mais do que estratégias criadas pelo pesquisador para compreender os fenômenos recortados dentro da investigação as instâncias metodológicas se colocam como decisões epistêmicas construídas conscientemente, e que, diante disto, necessitam convergir com elementos do universo concreto, teórico e contextual do panorama empírico, para que suas naturezas complexas possam ser, ainda que parcialmente, abrangidas pelas estratégias metodológicas e posteriormente, compreendidas.

Passamos agora a recuperar sinteticamente as principais descobertas realizadas, pensando-as teoricamente a partir de nosso horizonte de pesquisa.

Em relação às *aprendizagens e ao exercício da cidadania comunicativa*, destacamos a indispensabilidade da presença da educação em valores como elementos despertadores da consciência crítica nos sujeitos, de movimentos autônomos, solidários, participativos e dispostos à transformação social. As argumentações de Cortina (2005) ganham destaque dentro de nossa compreensão e argumentação, de modo que as avistamos como basilares e essenciais nos processos educativos de qualquer natureza. A manifestação

de valores cívicos dentro dos processos de despertar para a cidadania ganha importância ao ser compreendido por nós como fundamentais para a construção de alicerces às modificações e transformações mais profundas dentro dos cenários sociais contemporâneos, assim como no pensamento e proposta de Sousa Santos (2008) sobre a constituição e conquista de uma nova cultura política nos sujeitos a partir de movimentos de globalização contra-hegemônicos. Compreendemos que movimentos tão profundos só podem ser possíveis a partir de uma educação em valores, que estejam orientando a sociabilidade, a igualdade, o reconhecimento às diferenciações socioculturais, a constituição de culturas emancipatórias, críticas, de renovadas posturas participativas e cidadãs.

No horizonte de nossa pesquisa avistamos concretamente o desenvolvimento de aprendizagens e exercícios relacionados à cidadania comunicativa quando observamos as práticas produtivas do *blog*, os debates desencadeados e os processos decisórios alimentados por posturas democráticas e autônomas nos sujeitos. A conquista da leitura crítica sobre as construções midiáticas tradicionais que eram consumidas cotidianamente pelos sujeitos, a partir da percepção de suas debilidades, tratamentos superficiais, principalmente sobre temáticas relacionadas às culturas populares juvenis, em comparação com as possibilidades de produção comunicativa realizadas pelos jovens, demonstrou a aquisição desta condição de análise crítica pelos sujeitos, que não era percebida e realizada anteriormente à nossa entrada de ação/intervenção.

Do mesmo modo, a potencialização dos valores já contidos nos saberes dos sujeitos, como a solidariedade compreendida desde as mediações familiares, se manifestou-se a partir dos processos desenvolvidos nas oficinas educacionais. Presenciamos o prosperar de práticas solidárias, de ajuda mútua, de auxílio e inclusão de sujeitos cujas habilidades e competências midiáticas e digitais não eram tão desenvolvidas. Este movimento de evolução nas práticas envoltas em valores cívicos foi percebido, também, nas renovadas relações de respeito estabelecidas entre os sujeitos. Compreendemos que, a partir do estabelecimento de relações horizontais, do incentivo às trocas de saberes, de modo a potencializar os aprendizados realizados, suas posturas foram sendo modificadas, principalmente pela aquisição e compreensão do diálogo e da autonomia como práticas e posturas benéficas dentro do conjunto e contexto da investigação.

A avaliação das produções comunicacionais dos sujeitos dentro do ambiente de comunicação digital criado e gerenciado por eles evidencia a presença de temáticas relacionadas aos contextos conflituos experienciados: o ambiente familiar como local de reflexão, de enfrentamento de dilemas e também de recolhimento, salvaguarda e proteção; as dificuldades enfrentadas pela exclusão inerente ao desemprego e suas consequências dentro das dinâmicas familiares – a fome, a falta de recursos, a busca por saídas e meios de superação destes obstáculos; as violências expressas em diferentes âmbitos e expressividades: o *bullying* relacionado às condições socioeconômicas de exclusão; as dificuldades de acesso aos bens culturais promovidos pela indústria do consumo; a pobreza e a falta de recursos; por fim, a violência expressa concretamente nos contextos populares juvenis: a saída pela criminalidade, pelos movimentos de ruptura com os valores alimentados no âmago familiar e escolar e seus desfechos, muitas vezes trágicos.

O que destacamos, ao pensar e avaliar estas produções comunicacionais realizadas pelos sujeitos é o seu teor reivindicativo, expressivo e de chamamento das instituições responsáveis pela manutenção das condições de vida da juventude ao trabalho e à melhoria de suas possibilidades de desenvolvimento pleno, como a escola, a família, a sociedade, e as organizações de cunho governamental e também vinculadas ao terceiro setor.

Deste modo, compreendemos que as expressões relacionadas à cidadania comunicativa nos sujeitos partícipes de nossa investigação foram efetivadas dentro do ambiente digital construído e gerido pelos jovens, mesmo que estas tenham se dado gradativamente, ganhando potencializações e elementos geradores de suas capacidades de relacionamento com as temáticas cidadãs na medida em que íamos debatendo e construindo saberes conjuntamente com os jovens.

Pensar a cidadania a partir da comunicação evidencia esta última como um *lócus* privilegiado para a observação de fenômenos perpassados pelas lógicas cidadãs. O que nossa pesquisa revela é a potencialidade da comunicação e seus processos, quando dialógicos, horizontais e democráticos, como um elemento fundamental para a constituição de uma nova cultura política, cidadã e transformadora nos sujeitos, a partir do requerimento de novos planos de vida, de transformações sociais fecundas que possam levar à melhoria das condições e modos de vida, dentro e fora dos ambientes comunicacionais digitais.

Ao retornarmos aos questionamentos norteadores da pesquisa, construídos inicialmente, repensamos sobre os saberes desenvolvidos e conquistados pelos sujeitos

durante os processos educacionais promovidos. Compreendemos que suas conformações como sujeitos comunicantes, ambientados em cenários multimidiáticos, conferiam aos jovens a acumulação de saberes e competências vinculadas a estas vivências nos ambientes comunicacionais digitais contemporâneos. Entretanto, estes saberes muito se vinculavam às características técnicas, operativas e estéticas da comunicação, carecendo de problematizações e produções em termos cidadãos. Neste sentido, nossa pesquisa e os movimentos de ação/intervenção desenvolvidos pela mesma *possibilitaram o alargamento destas competências e habilidades*, que foram repensadas e reconstruídas pelos sujeitos dentro de suas produções educacionais.

Apontamos, diante desta consideração, que os saberes desenvolvidos e potencializados nos sujeitos partícipes de nossa pesquisa se deram sobre suas *capacidades expressivas, sobre a conquista da palavra* como forma de requerer melhores condições de vida, de expressar e construir suas identidades, bem como, pelos *movimentos reflexivos* e desestabilizadores desencadeados por estas conquistas, experienciados pelos sujeitos em seus diferentes contextos de inserção social: na escola e em suas práticas; no convívio com os colegas e nas trocas realizadas entre os mesmos; em suas posturas renovadas dentro dos ambientes das redes de comunicação digital; nas relações familiares, compreendidas sob um novo prisma potencializado pelas posturas dialógicas e voltadas ao debate, bem como, do *entendimento de si como sujeitos partícipes*, dotados de *voz ativa, reflexiva*, com potencial para a mobilização e transformação de suas realidades concretas imediatas.

Nossa pesquisa revela que processos educativos necessitam ser entendidos como possibilitadores da promoção de práticas dialógicas e apropriativas sobre as esferas da comunicação, na medida em que “conhecer é comunicar” (KAPLÚN, 2001) e de que “a educação é comunicação” (FREIRE, 1983). A interligação entre práticas de comunicação e à educação, vinculados e problematizados na educação em valores nos demonstra que *a conquista da cidadania pelos sujeitos é resultado de um processo de aprendizado vinculado às concretudes e formações socioculturais dos sujeitos*.

Estes aprendizados, promotores de práticas cidadãs, necessitam estar alimentados por pressupostos e práticas pedagógicas que busquem retomar o sentido dialógico da comunicação, no estabelecimento de relações horizontais, igualitárias e emancipatórias. Elas devem considerar, também, a ideia de que os sujeitos contemporâneos detêm conhecimentos e habilidades comunicacionais e digitais desenvolvidos, resultados de suas inserções cada vez mais profundas e vastas temporalmente nas esferas da comunicação

multimidiatizada, conformadora de competências e saberes. Este reconhecimento necessita fazer parte do planejamento de processos educacionais, uma vez que o aproveitamento e problematização relativos a estes saberes prévios precisa ser realizado a partir de processos de desconstrução de valores e produções hegemônicas, verticais, padronizadas e que pouco conseguem exprimir a riqueza das sabedorias e historicidades das culturas populares, e em nossa pesquisa, das problemáticas juvenis dentro desta conjuntura.

É neste sentido que concebemos a *educomunicação e suas práticas* como detentora de potencialidades relacionadas à formação cidadã nos sujeitos, desde que suas abordagens se desvinculem de matrizes hegemônicas, de práticas tradicionais da educação bancária e de posturas redutoras e simplificadoras dos processos socioculturais contemporâneos, das subjetividades, habilidades e saberes dos sujeitos. A ruptura com a abordagem mecanizada e tecnicista da educação também se faz imprescindível para a vinculação dos processos educacionais à conquista da cidadania comunicativa. Acima destes elementos, cabe à educação democratizar o acesso ao conhecimento, à comunicação e à ação política pelos sujeitos.

O *processo histórico de vinculação dos campos da educação e comunicação* em projetos voltados a diferentes objetivos dentro do contexto latino-americano nos sinalizava a importância da relação dos contextos socioculturais às dinâmicas, temáticas e organizações realizadas dentro dos contextos de ação/intervenção, possibilitadores do despertar para o exercício da cidadania comunicativa. Dos projetos e processos revisitados dentro da construção desta pesquisa, as experiências realizadas pelo *MEB* (Movimento Educação de Base) ainda que não problematizadas à luz do contexto da comunicação digital, nos demonstrou elementos para o pensamento das práticas e processos educacionais que perpassaram a totalidade da pesquisa, como a presença do debate constante a cada fase decisória das práticas, o diálogo entre o pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, a presença de elementos lúdicos, a aproximação das linguagens trabalhadas aos universos dos sujeitos, a concessão da palavra e expressão comunicativa aos sujeitos bem como, o incentivo e a promoção de práticas democráticas dentro das dinâmicas desenvolvidas. O resultado desta conjuntura problematizada por estes elementos, recontextualizada para nossa experiência contemporânea em educação, revelou que mais do que uma atenção sobre os elementos técnicos e específicos da comunicação digital, experiências em educação necessitam resgatar o sentido da

humanização, assim como proposto por Freire (1981; 1983), na qual os sentidos e ações dos sujeitos sobre a mídia nos processos educativos, e sobre o mundo, ganham vinculações e formações socioculturais problematizadas pela cidadania.

Concebemos que os processos de *gestão da comunicação*, desencadeados por ações educacionais pautadas por pressupostos da autonomia, da democracia, do diálogo e da conscientização crítica, abrem renovadas possibilidades de os sujeitos contemporâneos experimentarem ações de *apropriação e produção comunicativa cidadã*, na medida em que se colocam como sujeitos ativos, produtores da comunicação, críticos, de caráter e posturas avaliativas, democráticas e relacionadas às problemáticas do âmbito da cidadania.

Os aprendizados potencializados, construídos e manifestados pelos sujeitos partícipes de nossa investigação a partir das experiências da gestão da comunicação foram vislumbrados, ainda, a partir dos papéis assumidos dentro das práticas educacionais. Deste modo, para os sujeitos cujas responsabilidades recaíam sobre a pesquisa, pensamento e construção dos produtos comunicacionais, os aprendizados conquistados se relacionavam mais à conquista da palavra como forma de expressão de suas identidades, de requerimento de melhoria nas condições de vida, como forma de assumir suas presenças enquanto sujeitos capazes de exprimir suas construções reflexivas sobre temáticas fundamentais às constituições das culturas populares juvenis. Enquanto isto, àqueles jovens destacados às responsabilidades de revisão, postagem e gerenciamento do espaço digital, os saberes desenvolvidos e manifestados se caracterizavam mais por suas naturezas vinculadas à problematização dos valores, da responsabilidade, do respeito sobre as habilidades e competências dos demais sujeitos, a partir dos movimentos avaliativos realizados, bem como, do diálogo e da conquista da habilidade argumentativa para a redefinição das temáticas, enquadramentos, utilizações de imagens, expressões textuais, formas de publicação, características estéticas e demais decisões que demandavam debates perpassados por essência democrática.

Nosso movimento de pesquisa revela, também, que *a gestão de múltiplas dimensões comunicacionais* – a expressão textual, fotográfica, audiovisual e do próprio gerenciamento delas dentro do ambiente digital – *conferem aos sujeitos potencialidades de experiência, aprendizado e conquista do conhecimento atreladas às diferentes modalidades de comunicação* construídas. Cada modalidade comunicacional possui características e construções próprias, relacionadas às suas técnicas, concepções e maneiras

de compreensão sociocultural pelos sujeitos. O entendimento de que estas características e concepções podem ser reaproveitadas, em releituras e movimentos apropriativos, de um formato para o outro, colabora para o alargamento de competências comunicacionais dos sujeitos.

Com base nestas análises, apontamos que experiências educacionais podem ter seus resultados potencializados em termos de expressões e conhecimentos comunicacionais construídos e conquistados pelos sujeitos ao *trabalharem com diferentes naturezas comunicacionais*, de maneira integrada, possibilitando aos sujeitos partícipes que possam visualizar suas interrelações, apropriações e movimentos de releitura dentro das dinâmicas educacionais construídas, bem como, dentro dos processos comunicacionais hegemônicos/tradicionais avistados cotidianamente, incrementando seus aprendizados diante das esferas comunicacionais, expressivas e criativas.

Nosso movimento de pesquisa e os resultados concretos avistados nas práticas apropriativas dos sujeitos agregavam conhecimentos e problematizações às concepções trabalhadas por Maldonado (2014), Cortina (2005), Peruzzo (2003) e Sousa Santos (2008) ao compreender que a conquista da cidadania comunicativa se dá por exercícios que incluem a educação em valores, *vinculados às concretudes dos sujeitos* e que necessitam de rompimentos profundos e constantes com as práticas de comunicação e educação nas quais os sujeitos estão conformados. Por mais que a ideia do “receptor” passivo esteja ultrapassada, avistamos nas práticas comunicacionais digitais das culturas populares juvenis uma perda das potencialidades criativas, expressivas, de teor reivindicatório e que se manifestam em produções e posturas estéticas, de preocupação com a formação e aproximação às identidades e possibilidades de consumo avistadas nas formações socioculturais almejadas e desejadas.

Desta maneira, o aprendizado e a conquista em relação à cidadania comunicativa se colocam como um desafio de rompimento com práticas comunicacionais realizadas pela juventude, sobretudo dentro dos ambientes digitais da comunicação mas, também, nos ambientes tradicionais de ensino, que apresentam e realimentam posturas, práticas e processos ainda dentro das conformações empobrecedoras da educação bancária.

Pensando nas *limitações avistadas* em nossa pesquisa sobre as práticas e processos educacionais, este aprendizado e conquista sobre a cidadania, despertador de renovadas posturas dos sujeitos contemporâneos sobre a mídia e sobre o mundo, necessitaria de maior tempo de conquista para que os sentidos estabelecidos fossem

aprofundados nos sujeitos e pudessem construir relações mais estreitas com suas práticas e marcas de mediações diversas, inserindo-se em suas manifestações cotidianas. Do mesmo modo, concebemos a necessidade de ampliação de práticas e processos educacionais a cenários educativos tradicionais, de maneira que os mesmos possam se alimentar dos pressupostos da educação em suas práticas diárias, aproveitando as potencialidades demonstradas nesta pesquisa em relação ao desenvolvimento e aprimoramento de saberes comunicacionais, dialógicos, expressivos, democráticos, dos valores cívicos apreendidos desde as mediações familiares, comunitárias e demais características e possibilidades de vinculação e produção cidadã manifestadas em nossa pesquisa.

Entendemos que as práticas cidadãs são resultado de transformações lentas e graduais, na medida em que não são automatizadas, tampouco podem ser realizadas de maneira superficial pelos sujeitos. Concordamos com o pensamento elaborado por Romancini (2009) quando critica a inserção esporádica de processos educacionais dentro dos ambientes de ensino. Como argumenta o autor, a limitação de práticas e processos educacionais a projetos pontuais restringe os potenciais sentidos e manifestações relacionados à cidadania nos sujeitos, que se perdem na medida em que processos tradicionais de ensino retomam seus locais, abafando suas vozes, posicionamentos e posturas conquistadas ao longo da presença dos pressupostos vinculados à educação.

Defendemos, portanto, que os pressupostos da educação devem ser utilizados dentro dos processos educativos integralmente, sendo, inclusive, balizados por políticas públicas que fortalecem tais processos e permitam que suas colaborações à construção cidadã se realizem de maneira profunda e contínua.

Ao longo de nossa pesquisa, procuramos vincular ao máximo nossas entradas ao campo com as realidades cotidianas dos sujeitos, procurando fornecer subsídios para que pensassem suas posturas, utilizações e apropriações dentro dos ambientes educacionais e comunicacionais de maneira a romper com práticas passivas, redutoras de suas potencialidades de geração do conhecimento, do encarceramento de suas vozes e a promover produções criativas, críticas, autônomas e cidadãs. Entendemos que este é um desafio e uma limitação que se coloca a todas as práticas educacionais desenvolvidas por projetos e pesquisas semelhantes ao nosso, na medida em que a conquista da consciência crítica e cidadã se conforma como um processo lento e vasto temporalmente, que ao longo do tempo ganha potencialidades mais bem desenvolvidas para a transformação social.

As limitações enfrentadas por nossos movimentos de inserção dentro do contexto concreto da pesquisa se relacionaram, também, com as dificuldades avistadas no *embate e rompimento com a episteme construída pelos sujeitos em relação com as mídias hegemônicas*, suas construções inicialmente compreendidas como relatos fiéis da realidade, possuidoras de formatos, técnicas e linguagens “*padronizadas*” e “*profissionais*”. Suas relações com as mídias tradicionais, construídas ao longo de muitos anos e mediadas pelas relações familiares e também do cotidiano popular juvenil não foram totalmente desconstruídas por nossos movimentos de ação/intervenção. Por terem matrizes intrincadas profundamente dentro das dinâmicas de relação dos sujeitos com as mídias, compreendemos que estas desvinculações às tentativas de reprodução dos modelos hegemônicos da comunicação só podem ser consolidadas por processos educomunicativos mais largos temporalmente, proporcionados, também, nos demais ambientes institucionalizados da construção dos saberes, como a própria escola.

Enquanto local de reprodução dos posicionamentos e dinâmicas relacionados à educação bancária, a escola também se conformou como um obstáculo à nossa investigação, na medida em que os sujeitos resgatavam as posturas paternalistas da espera, do esvaziamento de suas potencialidades autônomas, críticas, questionadoras e articuladoras dos saberes prévios contidos em suas culturas. Por isto, pensamos que o pensamento e a problematização de práticas educomunicativas nos ambientes escolares necessita iniciar por tentativas comprometidas – de professores, instituições de ensino e planos de ensino – em rompimento com as condições manifestadas e expressas pela educação bancária, que nega as capacidades criativas, expressivas e cidadãs dos estudantes, conferindo aos mesmos papéis de meros espectadores, enquanto que suas habilidades, possibilidades e potencialidades manifestam o contrário, exprimindo e requerendo comportamentos protagonistas dentro das construções dos saberes.

Nossa pesquisa revela, neste sentido, que as apropriações dos sujeitos jovens sobre práticas e processos educomunicativos problematizados pela esfera digital da comunicação demonstram potencialidades para a transformação social, para a geração de posturas críticas, emancipatórias, democráticas, solidárias e que, necessitam ser pensadas em termos de políticas públicas, conforme pensa Horta (2007), para que estas potencialidades e manifestações não se percam após a retirada de projetos delimitados temporalmente aos contextos socioculturais, como o caso de nossa investigação.

Como elementos de potencialidade de nossa pesquisa e que procuramos legar a outros projetos de teor educacional que possam se inspirar nas construções que arquitetamos, destacamos a natureza comprometida com as características socioculturais concretas dos sujeitos, com suas *marcas de mediações* familiares, escolares e midiáticas, presentes em todas manifestações e exercícios comunicacionais realizados, nas temáticas eleitas, nas produções comunicacionais efetuadas, bem como, nos sentidos estabelecidos, problematizados e conquistados pelos jovens. Deste modo, salientamos a imprescindibilidade de não desvinculação das propostas pedagógicas e de abordagem comunicacional dos universos de vivência e de sentido dos sujeitos, que empobreceriam as construções realizadas, as vinculações com as concretudes e, deste modo, os exercícios reivindicatórios de teor cidadão efetuados em relação às necessidades, problemáticas e características das culturas populares dos sujeitos partícipes da investigação.

Pensando as contribuições e a relevância dentro do campo comunicacional e educativo desta pesquisa, reconhecemos que ela oferece reflexões sobre os processos educacionais como formadores de expressões cidadãs nos sujeitos, a partir das dinâmicas participativas e democráticas oferecidas por pressupostos advindos da educação. Estas expressões vinculadas à cidadania comunicativa expressam potencialidades nos sujeitos contemporâneos, que necessitam ser problematizadas, incentivadas e trazidas à tona, para que sejam efetivadas em produções comunicacionais – dentro ou fora dos ambientes digitais da comunicação – de maneira cidadã e comprometida com a transformação social.

Neste sentido, os descortinamentos realizados a partir das análises sobre as apropriações dos sujeitos revelam e reafirmam a natureza dialógica da comunicação e suas potencialidades de formação de um *lócus* privilegiado para o debate de temas de interesse público, vinculados às concretudes contextuais contemporâneas, e às necessidades e requerimentos dos sujeitos que fazem parte das mesmas.

No âmbito educacional, nossa pesquisa e os resultados colhidos e refletidos dentro dela demonstram a necessidade de repensar as práticas e posturas educativas dentro dos ambientes escolares tradicionais e que ainda se alimentam na educação bancária, sem compreender, de forma articulada às problemáticas contemporâneas socioculturais e comunicacionais, suas limitações, cerceamentos e empobrecimento das potencialidades avistadas nos saberes constituintes dos sujeitos, em relação às competências e possibilidades de geração de conhecimentos vinculados à cidadania.

Reiteramos, portanto, a natureza transdisciplinar dos conhecimentos despertados por nossa investigação, que aponta para uma interligação profunda e produtiva entre os campos da comunicação e educação, desde que pensados e refletidos à luz das problemáticas contemporâneas das formações dos sujeitos comunicantes, suas competências midiáticas, socioculturais, criativas, necessidades educativas e tensionamentos necessários à construção de saberes e práticas da cidadania comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, crítico da imitação. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia latino-americana: Uma Antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALVES, João Roberto Moreira. **A História da Educação à Distância no Brasil**. Carta Mensal Educacional ano 16 - nº 82 - junho de 2007. Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à Distância. O estado da arte**. V.01 São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ANDRADE, Lílian Bhruna Pinho de; ROMANCINI, Richard. **Educomunicação e Pedagogia de Projetos: abordagens e convergências**. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2730-2.pdf>>; Acesso em 18 mai. 2015.
- ANGUERA, M. Teresa. **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra, 1985.
- ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. A rádio na escola: uma prática educativa eficaz. **Revista de Ciências Humanas**. Universidade de Taubaté. v. 7, n. 2, jul.-dez. 2001. p. 33-38.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Revista Comunicação & Educação**, ano XIV, n. 3. set-dez, 2009.
- _____. Construindo a cidadania nas interrelações comunicação, educação e consumo. **Conexiones. Revista Iberoamericana de Comunicación**, v. 2. p. 20-29, 2010.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BERGER, Christa. A pesquisa em comunicação na América Latina. In: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz e FRANÇA, Vera. (Orgs.). **Teorias da Comunicação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONIN, Jiani Adriana. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades da construção de um projeto. In: MALDONADO, Efendy et al. **Metodologia de pesquisas em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 28-37.

_____. A dimensão metodológica na pesquisa comunicacional e os desafios da observação em perspectiva histórica. In: MALDONADO, Efendy et al. **Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

_____. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, Efendy et. al. **Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. p.19-42.

_____. Desafios na construção de pesquisas de recepção em mídias digitais em perspectiva transmetodológica. In: BRIGNOL, Liliane Dutra; BORELLI, Viviane (Orgs.). **Pesquisa em recepção - Relatos da II Jornada Gaúcha**. Santa Maria: EBook, 2015.

BOSI, Eclea. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre et al. **A profissão de sociólogo**. Preliminares epistemológicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.

CAMACHO, Carlos Azurduy. **El derecho a la información como práctica de formación y desarrollo de la ciudadanía comunicativa**. Sala de Prensa – Web para profesionales de la comunicación iberoamericanos. Ano V, vol. 2, set 2003. Disponível em: <<http://saladeprensa.org/art485.htm>>; Acesso em 21 mai. 2015.

CARACRISTI, Maria de Fátima. **As ideias de Mario Kaplún – fenômeno latino da comunicação educativa**. Perfis. Vol. 1. n. 4. Jul, ago, set 2000. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista4/perfis%204-2.htm>>. Acesso em 16 abr 2015.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis- RJ: Vozes, 2013.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento** São Paulo: Senac, 1999.

_____. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. **Revista Comunicação & Educação**. Ano XV, n. 2, mai-ago 2010.

_____. **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

COGO, D. M. **No ar... uma rádio comunitária**. São Paulo: Paulinas, 1998.

CORRÊA, Franciele Zarpelon. **O processo de produção radiofônica no projeto Alunos em Rede - Mídia Escolares: a construção de saberes, competências e cidadania no âmbito comunicativo e cultural**. 2012. 297f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2012.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

DAGNINO, Evelina. Concepciones de la cidadania en Brasil: proyectos políticos en disputa. In: FERRY, Jean; WOLTON, Dominique. **El nuevo espacio publico**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeo; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.9-21.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FAUSTO NETO, Antônio. Miatização: prática social, prática de sentido. In: Encontro Da Rede Prosul–Comunicação, Sociedade E Sentido. Unisinos: São Leopoldo, v.1, p. 15, 2006. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Editora UFPR: Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FESTA, R. Movimentos sociais, comunicação popular e alternativa. **Comunicação popular e alternativa no Brasil**. R. Festa and C. E. L. d. SILVA. São Paulo: Paulinas, 1986.

FILHO, José Peixoto. O Rádio e a Educação: a experiência do MEB e as contribuições para a Educação popular. In: **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In Senado Federal (Ed.). **O livro da profecia: O Brasil no terceiro milênio**. vol. 1, p. 671- 686. Brasília: Coleção Senado, 1997.

FREIRE FILHO, João. Retratos midiáticos da nova geração e regulação do prazer juvenil. In.: BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO; João (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2007.

GATTÁS, Carmem Lúcia. SOARES, Maria Salete. **Projeto educom.geração cidadã: cidadania comunicação e educação.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2006.

_____. **Consumidores y Ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización.** México: Grijalbo, 1999.

GARRETEÓN, Manuel. Democracia, cidadania y médios de comunicación: un marco general. In: ALFARO, María. **Los médios: nuevas plazas para la democracia.** Lima: Calandria, 1994.

GIROUX, Henry. **Border crossing: Cultural workers and the politic of education.** Nova Iorque: Routledge, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no Brasil contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRIMSON, Alejandro. **Los limites de la cultura.** Criticas de las teorías de la identidade. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

GUTIÉRREZ, Hernando Vaca. **Processos interativos midiáticos da Rádio Sutatenza com os camponeses da Colômbia (1947 – 1989).** Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte / Brasília: Editora UFMG /UNESCO, 2009.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 53-91, jan-jun 2012.

HORTA, Patrícia. **Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

HUERGO, Jorge. **Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas.** La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación, 2001.

JAMBEIRO, Othon. **A TV no Brasil do século XX.** Salvador: UFBA, 2002.

JANOTTI, 2003. **Aumenta que isso aí é rock and roll: mídia, gênero musical e identidade.** Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

KAPLÚN, Mário. **El comunicador popular**. Equador: Ediciones CIESPAL, 1985.

_____. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, p. 68-75, jan.-abr. 1999.

_____. **A la educación por la comunicación**. La práctica de la comunicación educativa. Equador: Ediciones CIESPAL, 2001.

_____. Uruguai: participação, práxis, problema. A experiência do cassete foro. IN: GRIBERG, M. **A comunicação alternativa na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1987. KEMMIS, Stephen e MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

LACERDA, Juciano. Apuntes sobre usos y apropiaciones en telecentros y cibercafés comunitários: perspectivas de una posible ciudadanía cultural. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nisia Martins do. **Metodologias de investigación in comunicación**: perspectivas transformadoras en la práctica investigativa. Quito: CIESPAL-QUIPUS, 2013.

LACERDA, Juciano; ANJOS, Louzianne Neves dos; BEZERRA, Stephanie Bittencourt; DANTAS, Susana Maria Miranda; CASTANHA, Sueli Alves. **Lugares de interlocação na publicidade sobre prevenção das DST/Aids**: descentralizar vozes para uma cidadania comunicativa. *Mídia e cotidiano*, Niterói, RJ, v. 5, n. 5. Jul. 10.2014.

LACLAU, Ernesto. **Política e ideología en la teoria marxista**. México: Siglo vintiuno editores, 1978.

LEVI, G. ; SCHMITT, J. C. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MALDONADO, Alberto Efendy. Produtos midiáticos, estratégias, recepção: a perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-23, 2002. Disponível em: <<http://www.ciberlegenda.br>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

_____. A perspectiva transmetodológica na conjuntura da mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: **Perspectivas metodológicas em comunicação**: desafios na prática investigativa. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

_____. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: _____. et al. **Metodologias da Pesquisa em Comunicação**: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. Perspectivas transmetodológicas na pesquisa de sujeitos comunicantes em processos de receptividade comunicativa. In: MALDONADO, Alberto Efendy (Org.). **Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil**. 1. ed. Salamanca Espanha: Comunicación Social y Publicaciones, v. 1, p. 17-40, 2014.

MARSHALL. T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro, Zahar editores. 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade Midiatizada.** Traduções de Carlos Frederico Moura da Silva; Maria Inês Coimbra e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MATA, Maria Cristina. De la cultura masiva a la cultura midiática. In: **Diálogos de la comunicación,** Lima: Felafacs, n.56, 1999.

_____. Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos.** VIII(1): 5-15, jan-abril, São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. **Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa.** Córdoba: Centro de Competência en Comunicación para América Latina, 2005.

MATTELART, Armand. **Un mundo vigilado.** Barcelona: Paidós, 2009.

_____. As condições da renovação. In.: MATTELART, Armand; NEVEU, E. **Introduções aos estudos culturais.** São Paulo: Parábola, 2004.

MELLUCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In.: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina. **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: Unesco, Mec, ANPEd, 2007.

MENDONÇA, Rosa Helena. **Salto para o Futuro: uma trajetória de diálogo.** Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/quem-somos.asp>> Acesso em: 08 jan 2015.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOGLEN, Eben. El manifiesto puntoComunista. In.: LAGO MARTÍNEZ, Silvia (Org.). **Ciberespacio y resistencias.** Exploración en la cultura digital. Buenos Aires: Hekht Libros, 2012.

OROZCO GÓMEZ, Guilherme. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In.:ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PARDO, Maria. La inmigración y el devenir de las sociedades multiculturales: perspectivas políticas y teóricas. In.: **Las inmigraciones en América Latina: políticas, culturas y estrategias**. Clacso: Buenos Aires, 2008.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A construção do plano da clínica e o Conceito da Transdisciplinaridade. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: Vol 16. n. 1 p. 71-79, jan-abr 2000.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. ALMEIDA, Fernando Ferreira de. (Orgs.). **Comunicação para a cidadania**. São Paulo: INTERCOM; Salvador: UNEB, 2003, p. 294.

_____. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Revista Alaic Ciências de la comunicacción**. n. 3, jul-dez 2005.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo no Brasil: uma visão histórica**. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 1999.

PISCITELLI, Alejandro. **Internet, la imprenta del siglo XXI**. Barcelona: Editorial Gedisa SA, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (Org.). **Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Ecuador: Libri Mundi. p.438-439, 1992.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio breve para la discusión. In.: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco, Mec, ANPEd, 2007.

RODRIGUES, Adriano. Experiência, modernidade e campo dos media. IN: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de (Org.). **Reflexões sobre o mundo contemporâneo**. Teresina: Revan, 2000.

RODRÍGUEZ, Simón. **Sociedades americanas**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.

_____. **O inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA, 2008.

_____. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. In: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, n. 9, Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2007.

RONSINI, Veneza. Representações televisivas e reprodução simbólica da desigualdade: leituras juvenis. In.: BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO; João (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008.

SALMÓN, Luis Ramiro Beltrán. **La comunicación para el desarrollo en latinoamérica: un recuento de medio siglo.** III Congreso Panamericano de la Comunicación. Carrera de Comunicación de la Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina, Julio, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma epistemologia do sul. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **A globalização e as ciencias sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Claudinea Angélica dos. **Programas educacionais de teleducação: o Pades e o Piutec na Universidade Estadual de Londrina (1978 – 1988).** 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SANTORO, L. F. **Rádios livres: o uso popular da tecnologia.** São Paulo: Comunicação & Sociedade, 1981.

SARAIVA, Terezinha. **Avaliação da educação à distância: sucessos, dificuldades e exemplos.** Boletim Técnico do SENAC. v. 21, n. 3, p. 1-20, set-dez 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Bauru: Edusc, 1999.

SILVERSTONE, Roger. **Porque estudar a mídia.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** Contato, Brasília: Ano 1, nº 1, jan/mar 1999.

_____. Educom.rádio, na trilha de Mário Kaplún. In: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Aparecida; NETO, Elydio dos Santos; GOBBI, Maria Cristina (Orgs.). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún.** São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho.** Uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Denis. **Sociedade Midiatizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia.** São Paula: Companhia das Letras, 1983.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e Movimento de Educação de Base.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

STRECK, Danilo R. **José Martí e a educação popular: um retorno às fontes.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100002&script=sci_arttext:> Acesso em: 13 mai 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 47, p.13-28 – 2004.

TORRES, Bruno Araújo. O movimento de democratização do rádio no panorama latino-americano. In: KLÖCKNER, Luciano. PRATA, Nair (Orgs.). **História Da Mídia Sonora: experiências, memórias e afetos de norte a sul do Brasil.** Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

VALDEZ, Julio. Horizonte de sueños. In: FERNÁNDEZ, Adrian Padilla. **El CEPAP: una propuesta de formación para la transformación sociocultural.** Caracas: Fondo Editorial Cepap, 2008.

VARELA, Aida. **Informação e construção da cidadania.** Rio de Janeiro: Thesaurus editora, 2007.

VERÓN, Eliséo. Esquema para el analisis de la mediatización. In: **Diálogos de la Comunicación.** Lima, n.48, out. 1997.

_____. Interfaces. Sobre la democracia audiovisual evolucionada. In: FERRY, Jean-Marc et al. **El nuevo espacio público.** Barcelona: Gedisa, 1998. Disponível em:<<http://insumisos.com/lecturasinsumisas/Democracia%20audiovisual%20contemporanea.pdf>>, Acesso em 15 de maio de 2014.

_____. **Fragmentos de um tecido.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

VIGIL, J. I. **La nueva cara de nuestras radios en estos tiempos neoliberales.** Rádio Comunitária: simulação de uma identidade? G. J. Santiago: Bauru, 2002.

APÊNDICE A

PESQUISA EXPLORATÓRIA – ROTEIROS DOS PROCEDIMENTOS

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO COM JOVENS ATENDIDOS PELA FUNDAÇÃO SEMEAR

BLOCO 1: Perfil dos jovens

- Onde você mora? Cite o nome da rua, do bairro e da cidade
- Qual a sua idade?
- Qual o seu sexo?
- Qual a profissão dos seus pais?

- Você estuda?
 - Se sim, em escola pública ou particular?
 - Se sim, em qual escola você estuda?
 - Se sim, em que série você está?

- Você trabalha?
 - Se sim, em que?
 - Quantas horas do dia?
 - Você gosta do seu trabalho? O que mudaria nele?
 - Quem mais trabalha na sua casa? Em que?

- Com quem você mora
 - pai e mãe
 - só o pai
 - só a mãe
 - irmãos – quantos
 - Outros parentes ou agregados: quais:

- Você tem computador em casa?
- Qual o tipo da sua conexão com a Internet?
 - banda larga
 - discada
 - 3G
 - via rádio

- Que outros aparelhos de comunicação tem na sua casa:
 - TV
 - Rádio
 - Telefone fixo
 - Aparelho de som

- Você tem celular?
 - Se sim, qual marca e modelo?

BLOCO 2: Apropriações Midiáticas e Competências

Mídias em geral

- Você lê jornais e/ou revistas? Quais?
- Você assiste TV?
- É televisão aberta ou paga?
- O que você costuma assistir na televisão?
- Você escuta rádio? O que você costuma escutar no rádio?
- Você vai ao cinema? Que tipo de filme assiste?
- Você assiste vídeo/DVD/Blue ray? Que tipos de filmes?
- Você usa telefone celular?
 - Para que?
 - O que costuma fazer no celular?
 - Usa aplicativos? Quais?

Internet

- Como você usa a internet?
- Se sim, com que frequência:
 - Muitas vezes por dia
 - Só uma vez por dia
 - Só no final de semana
 - Quase nunca
- Onde acessa a internet? (do computador, do celular)
- Se sim, onde costuma navegar?
- Na internet, existe algum local onde você lê notícias, reportagens? Onde?
- Você já leu alguma notícia sobre o lugar onde mora? Lembra como ela era?
- Você participa de redes sociais? Quais?
- Se sim, que grupos frequenta nessas redes?
- Com que frequência você acessa as redes sociais?
 - Muitas vezes por dia
 - Só uma vez por dia
 - Só no final de semana
 - Quase nunca
- Qual a rede social de sua preferência? Por quê?

Competências digitais

- Você tem dificuldades no uso da Internet? Quais?
- Em que locais (redes sociais, aplicativos, programas) você acha que sabe fazer mais coisas?
- Já produziu algum conteúdo na internet (vídeo, montagem de fotos, texto, música)? Sobre o que?
- Costuma compartilhar conteúdos na internet? De que tipo?
- Já teve a oportunidade de criar ou participar de um blog? Se sim, qual?

BLOCO 3: Outros aspectos culturais

- Que tipo de música você gosta?
- Você tem algum cantor/cantora ou banda preferidos? Qual?
- Você já foi a algum show? Qual?
- Você costuma ler? Que tipo de livro?
- Tem algum tipo de livro que prefere? Qual?

BLOCO 4: Relação com a Fundação Semear

- Há quanto tempo você participa das atividades na Fundação Semear?
- Por que você participa?
- Quais atividades que faz na Fundação que considera mais interessantes? Por quê?

APÊNDICE B

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA FASE SISTEMÁTICA DA PESQUISA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 1

Cenários vinculados ao Projeto

1) Cenário onde se desenvolve o projeto

- Espacialidades e características socioculturais da região/bairro
- Espacialidades e características socioculturais do Centro de Vivência Redentora (CVR)
- Sujeitos (professores, funcionários, outros estudantes) que utilizam o espaço: características, comportamentos, interações (com o projeto/jovens participantes e nas demais ocasiões)

2) Cenários onde ocorrem as oficinas educacionais

- Características dos espaços do CVR utilizados: sala de aula, sala de informática, refeitório, espaço de lazer, etc.
- Equipamentos disponíveis: características, utilização, defeitos
- Recursos

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 2

Práticas educacionais, processos de produção do blog, marcas de mediações e cidadania comunicativa

1) Práticas educacionais

- Práticas e procedimentos pedagógicos propostos
- Processos e dinâmicas de trabalho
 - * processo de negociação e definição do blog; de temas e de atividades;
 - * organização das ações
 - * formação e trabalho em grupos
 - * lideranças
 - * divisão de tarefas
 - * realização das atividades
- Comportamentos dos sujeitos participantes do projeto (jovens e professora)
 - * Ocupação dos espaços
 - * Disposição corporal
 - * Movimentações
 - * Utilização do telefone celular, computador (redes sociais, jogos, outros)
- Interações, diálogos, debates
 - * entre os jovens (trocas de ideias, conversas, movimentos de auxílio mútuo, movimentos de negação a realização das atividades, movimentos de afastamento e repressão à colegas)
 - * entre os jovens e a pesquisadora enquanto professora das oficinas educacionais (tipo de relação estabelecida, existência de diálogo, possibilidade de debate, hierarquias, posturas)
 - * entre os jovens e a professora regular da turma - contraponto
- Participação nos processos, diálogos e debates
 - * Formas de participação
 - * Conflitos, hierarquias
 - * Resistências, dificuldades
- Marcas de mediações expressas
 - * contexto escolar,
 - * outras dimensões do cotidiano popular juvenil

2) Saberes e competências comunicativas (expressos, potencializados, desenvolvidos)

- Saberes socioculturais
- Movimentos autocríticos dos sujeitos
- Gestão dos processos de trabalho coletivo
- Competências comunicativas (expressão da voz própria,
- Competências midiáticas
- Valores (liberdade, respeito, igualdade e solidariedade)

3) Aprendizado e exercício da cidadania comunicativa

- Sentidos gerados nos jovens participantes
- Relação comunicativa com colegas (liberdade, respeito, igualdade e solidariedade)
- Relação comunicativa com a professora regular e com a pesquisadora (liberdade, respeito, igualdade e solidariedade)
- Diálogo e possibilidades de expressão da voz própria
- Conhecimento crítico de aspectos socioculturais
- Apropriações críticas das mídias digitais
- Gestão de processos comunicativos
- Valores

4) Marcas de mediações

- Ambiente institucional (CVR)
- Ambiente escolar regular
- Cultura do cotidiano juvenil (família, tribos, bairro, etc.)
- Competências midiáticas/digitais dos sujeitos

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 3

Cenário digital - Blog

1) Características da plataforma digital

- Organização/planejamento gráfico
 - * Layout
 - * Temas
 - * Cores

2) Apropriações de recursos, funcionalidades e linguagens digitais/comunicacionais

- Recursos e funcionalidades ofertados (e não ofertados)
- Usos dos recursos e funcionalidades ofertados
- Apropriações inesperadas do espaço digital/ movimentos criativos/inventivos sobre a plataforma digital
- Aproveitamento e reutilização de lógicas comunicacionais/midiáticas de produtos comunicacionais tradicionais (televisão, cinema, rádio, jornal, grandes sites noticiosos)

3) Características das produções/vínculo com a cidadania comunicativa

- Temas abordados
- Tratamento dos temas - recortes e enquadramentos
- Relações com a realidade dos sujeitos e suas marcas de mediações
- Saberes e competências comunicativas expressos
 - * Aprendizado e expressão das técnicas
 - * Expressão textual e seu desenvolvimento ao longo do projeto
 - * Expressão gráfica e seu desenvolvimento ao longo do projeto
 - * Similaridades e modificações entre as produções realizadas e produções midiáticas tradicionais
 - * Expressões que demonstrem posturas críticas, cidadãs, reflexivas, valores
- Dimensão estética: propostas criativas e inventivas dentro das produções

APÊNDICE C

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A FASE SISTEMÁTICA DA PESQUISA

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE GRUPO DE DISCUSSÃO

Participantes: Jovens do Projeto Vencer

Cuidados metodológicos: Utilização de vocabulário simples. Palavra dada aos sujeitos. Espaço para debate entre os participantes. Utilização de gravador a partir do aceite de todos entrevistados. Importante: o roteiro abaixo procura manter perguntas mais amplas, simples. Do mesmo modo, o vocabulário tenta ser o mais fácil possível, para auxiliar pesquisadora e entrevistados durante o processo de entrevista.

1) Eixo relativo às Práticas Educomunicativas

***Práticas e processos pedagógicos**

- Como vocês avaliam as atividades que realizamos durante o ano?
- Como foram as negociações? Se sentiram a vontade para opinar, criticar?
- O que pensam sobre como organizamos as atividades, o que seria feito por cada um, a distribuição de tarefas?
- Vocês notam alguma diferença com as atividades propostas por outros professores? Quais?
- O que vocês pensam sobre atividades com diálogo? O que destacam de positivo e negativo nesse tipo de abordagem?
- Vocês se sentiram participantes das atividades? Achem que as opiniões, sugestões e críticas feitas sobre as atividades foram consideradas importantes? Deem exemplos.
- O que poderia melhorar nesse tipo de abordagem? (sobre a postura dos colegas e da professora)

*** Aprendizagens e exercício da cidadania comunicativa**

- O que vocês aprenderam durante as atividades que desenvolvemos? Deem exemplos das atividades que destacariam e o que aprenderam com elas (relativo à comunicação; ao uso da internet como ferramenta de pesquisa; como meio de comunicação; como local para expressar nossos trabalhos; relativo à cidadania; à cultura);
- Alguma dessas aprendizagens contribuiu para a escola? Em que matérias/trabalhos?
- Contribuiu para a compreensão de alguma outra atividade do cotidiano (família, bairro, amigos, conhecidos, mundo do trabalho, outras relações);
- Alguma atividade contribuiu para modificar o modo como vocês entendem o que é ser cidadão? Qual? Como praticam este entendimento? Em que sentido ocorreu essa mudança de postura?
- Depois das questões que trabalhamos, mudou a maneira como vocês enxergam os meios de comunicação? Como vocês entendiam e como entendem agora os meios de comunicação?
- E sobre a internet, mudou alguma coisa na maneira de vocês enxergarem e usarem ela?
- Vocês acham que os meios de comunicação expressam de alguma maneira as realidades de vocês?
- Se sim, quais realidades e como/por que?
- Se não, porque não expressam?
- Como entendem que os meios poderiam realizar suas construções de maneira a expressar melhor as realidades juvenis que vocês vivem? Lembram de algum exemplo positivo nesse sentido?
- Na opinião de vocês, quais temas são relevantes e precisariam estar presentes nos meios de comunicação?
- A partir da gestão do blog (um meio de comunicação digital criado e mantido por vocês), foi possível aprender, relembrar ou compreender algum tipo de valor, responsabilidade ou visão crítica? Se sim, quais? Por quê?

*** Saberes e competências comunicativas**

- Alguma das atividades gerou movimentos autocríticos em vocês? Qual (is) atividade (s)? Por quê e que movimento foi esse? Expliquem.
- Como foi trabalhar de forma coletiva? O que aprenderam com esse tipo de trabalho? Quais as principais dificuldades?
- Aprender a trabalhar de forma coletiva é importante para o cotidiano? Em quais situações e por quê?
- A comunicação é importante? Em quais situações? Por quê?
- Pensam que ter acesso aos meios de comunicação é importante? Por quê? O que isso altera, modifica ou potencializa as possibilidades de comunicação?
- Na experiência de comunicação de construímos, avaliam que as capacidades de se comunicar foram expandidas? Quais e como?
- O que essa experiência revelou em relação aos meios de comunicação que vocês geralmente consomem? Deem exemplos.
- Que outros saberes e aprendizagens avaliam ter desenvolvido com as experiências que desenvolvemos?
- Que valores pensam ter aprendido com a experiência?

*** Marcas de mediações**

- Vocês pensam que o lugar onde moram, estudam e trabalham (alguns) tem relação com os temas que trabalhamos nas oficinas de texto, foto e audiovisual? Se sim, como e por quê?
- Da mesma forma, as relações familiares, de lazer ou da escola se expressaram de alguma maneira nessas atividades? De que forma? Deem exemplos.
- De alguma maneira trabalhamos temas que tem relação com o que é ser jovem? Quais? Por que pensam que esses temas surgiram?

2) Eixo relativo ao cenário digital

- O que a criação e manutenção de um blog permite? E o que não permite? (em termos de criação, expressão, espaço de discussão).
- Como vocês avaliam esse espaço em relação ao layout, possibilidades de compartilhamento, formato, etc.?
- Em relação às redes sociais que vocês usam geralmente (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, etc.) como avaliam o blog? Que diferenças, possibilidades e limites enxergam?
- Em relação a outros espaços da internet que acessam, como avaliam o blog?

APÊNDICE D

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A FASE SISTEMÁTICA DA PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO

Entrevistados: 4 jovens participantes do Projeto Vencer

1) Eixo relativo às Práticas Educomunicativas

*Práticas e processos pedagógicos

- Como você avalia as atividades que realizaram durante o ano?
- Como foram as negociações? Você se sentiu a vontade para opinar, criticar?
- O que pensa sobre como as atividades foram organizadas, o que seria feito por cada um, a distribuição de tarefas?
- Você nota alguma diferença com as atividades propostas por outros professores? Quais?
- O que você pensa sobre atividades com diálogo? O que destaca de positivo e negativo nesse tipo de abordagem?
- Você se sentiu participante das atividades? Acha que as opiniões, sugestões e críticas feitas sobre as atividades foram consideradas importantes? Dê exemplos.
- O que poderia melhorar nesse tipo de abordagem? (sobre a postura dos colegas e da professora Lívia)

*Práticas e processos educomunicativos

- Que temáticas foram trabalhadas durante a experiência de criação e manutenção do blog?
- Como funcionava a dinâmica de trabalho? De onde vinham as propostas dos temas e modos de abordá-los?
- Esses aspectos eram negociados? Com quem e como? Conte um exemplo.
- Como era a relação de vocês com a professora Lívia? Lembra de pontos positivos e negativos?
- Como vocês decidiram as temáticas, formas de postagem no blog e outras atividades realizadas?
- Como vocês organizam as atividades (distribuição das tarefas)? Em algum momento você percebeu que um colega (ou você mesmo) como um líder? Quem e por quê?
- Teve alguma proposta sua de conteúdo para a produção no blog? Qual? Foi realizada?
- A professora Lívia encarregou alguém (ou você) para a realização de alguma tarefa? Como foi? Conte um pouco sobre as funções desempenhadas e as responsabilidades.
- Qual era o papel da professora Lívia nas oficinas que foram desenvolvidas? Se você fosse avaliar a professora como uma colega, qual seria a sua avaliação?
- Pensando nas atividades que a turma realizou durante o ano, como você as avalia? O que pensa sobre elas? Quais os pontos que mais motivaram, chamaram atenção?

* Aprendizagens e exercício da cidadania comunicativa

- O que você aprendeu com seus colegas nas oficinas (criação e manutenção do blog, fotografia, audiovisual)?
- O que conseguiu aprender nas produções em linguagem midiática com a orientação da professora Lívia?
- O que aprendeu sobre fotografia?
- E sobre a concepção e criação do audiovisual (mini curta-metragem)?
- Você se sentiu desafiado a realizar alguma atividade que não tinha feito até então? Relate esse momento.
- Quais temas você pensa que são importantes de serem tratados no blog criado por vocês? Por quê? Se esse tema já foi tratado, explique o porquê dessa importância.

- Em relação a outros espaços da internet, o que você aprendeu? Compare com o blog criado e mantido por vocês e faça uma lista de pontos fortes e pontos fracos.
- Alguma dessas aprendizagens contribuiu para a escola? Em que matérias/trabalhos?
- Contribuiu para a compreensão de alguma outra atividade do cotidiano (família, bairro, amigos, conhecidos, mundo do trabalho, outras relações)?
- Alguma atividade contribuiu para modificar o modo como você vivencia a cidadania? Qual? Em que sentido ocorreu essa mudança de postura?
- Depois das questões que foram trabalhadas, como você entende os meios de comunicação? De alguma maneira expressam as realidades dos jovens? Se sim, quais realidades?
- Se não, como entende que poderiam realizar suas construções de maneira a expressar as realidades juvenis? Lembra de algum exemplo positivo nesse sentido?
- Na sua opinião, quais temas são relevantes e precisariam estar presentes nos meios de comunicação?
- A partir da gestão do blog (um meio de comunicação digital criado e mantido por vocês), foi possível aprender, relembrar ou compreender algum tipo de valor, responsabilidade ou visão crítica? Se sim, quais? Por quê?

*** Saberes e competências comunicativas**

- Alguma das atividades gerou movimento em que você conseguiu avaliar suas atitudes, valores? Qual (is) atividade (s)? Por quê e que movimento foi esse. Explique.
- Como foi trabalhar de forma coletiva? O que aprendeu com esse tipo de trabalho? Quais as principais dificuldades?
- Aprender a trabalhar de forma coletiva é importante para o cotidiano? Em quais situações e por quê?
- A comunicação é importante? Em quais situações? Por quê?
- Pensa que ter acesso aos meios de comunicação é importante? Por quê? O que isso altera, modifica ou potencializa as possibilidades de comunicação?
- Na experiência de comunicação construída (o blog), como avalia que as capacidades de se comunicar foram expandidas? O que essa experiência revelou em relação aos meios de comunicação que você geralmente consome? Dê exemplos.

2) Eixo relativo às Marcas de mediações

- Você pensa que de alguma maneira o lugar onde mora, estuda e trabalha tem relação com os temas abordados e trabalhados nas oficinas? Se sim, por quê? Dê exemplo de alguma atividade relacionada a isso.
- Da mesma forma, as relações familiares, de lazer ou da escola podem estar expressas de alguma maneira nessas atividades? De que forma? Dê exemplos.
- De alguma maneira foram abordados temas que tem relação com o que é ser jovem? Quais? Por que pensa que esses temas surgiram?
- Como é a sua relação com a família? Vocês assistem televisão, escutam rádio ou fazem outras atividades juntos enquanto acompanham a mídia? Conte um pouco do seu cotidiano familiar e como e como ele se relaciona com a mídia.
- Seus pais ou outros familiares incentivam você a acompanhar a mídia? Se sim, desde quando? Por quê acha que fazem isso? Se não, por quê pensa que não o fazem?
- E na escola, você é incentivado, motivado a acompanhar a mídia? De que maneira? Por qual (is) professores?
- Você lembra qual foi a primeira vez que acessou a internet? O que acessou? Por quê?
- O que mudou desde esse acesso? Onde você acessa a internet agora? Como é esse acesso (local, equipamento, velocidade da internet, etc.)?
- Você utiliza muito a internet móvel do smartphone? Para quê? Como seus pais avaliam isso? E na escola, como é esse acesso? No trabalho você também utiliza? Quando, como e para quê?
- Existe alguém na mídia (na televisão, rádio, um ator/atriz, celebridade, atleta, blogueiro, etc.) que inspirou você a pensar e produzir algum conteúdo para o blog? Quem e por quê?

- Em algum momento você utilizou conhecimentos que tinha da sua realidade para fazer as produções propostas por cada oficina? Que conhecimentos? De onde eles vieram? Fale sobre isso.
- Fale sobre experiências de vida que você e/ou seus colegas trouxe(ram) para as produções realizadas. Explique como elas se tornaram uma produção no blog.

3) Eixo relativo ao cenário digital

- O que a criação de um blog permite? E o que não permite? (em termos de criação, expressão, espaço de discussão).
- Como você avalia esse espaço em relação ao layout, possibilidades de compartilhamento, formato, etc.?
- Em relação às redes sociais que você usa geralmente (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, etc.) como avalia o blog?
- Em relação a outros espaços da internet que acessa, como avalia o blog?
- Por que pensa que as redes sociais tem grande acesso de jovens?
- Como você avalia o que consome nas redes sociais? Pontos fortes e pontos fracos.
- O que você pensa que poderia mudar no blog criado e mantido por vocês, pensando que ele tenha mais acesso de outros jovens?