

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO



DISSERTAÇÃO



Educação e Comunicação:
a experiência de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio

VIVIANI RIOS KWECKO
Pelotas, 2009

VIVIANI RIOS KWECKO

Educação e Comunicação:
a experiência de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto

Pelotas, 2009

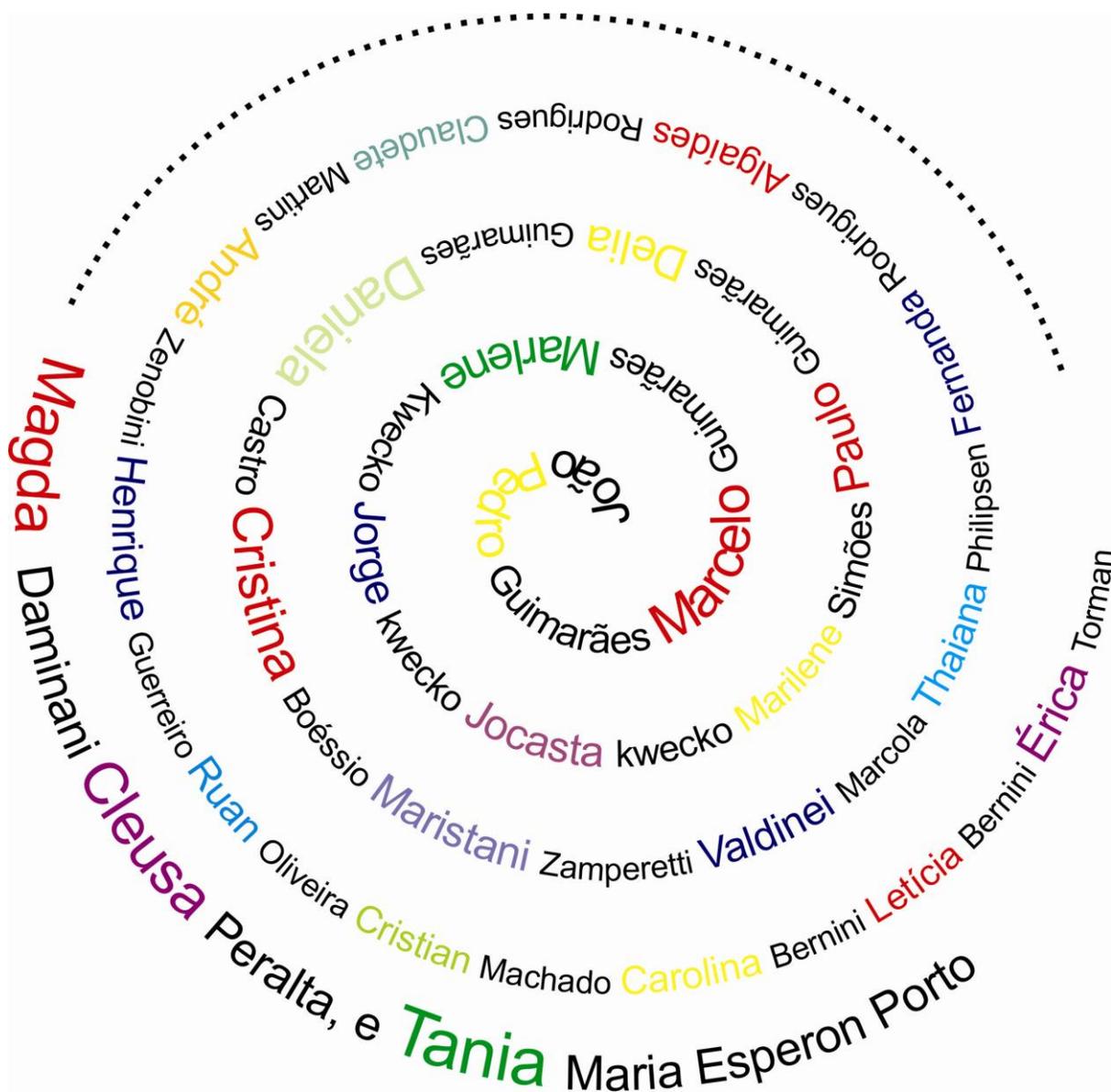
BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani – UFPel

Prof^a. Dr^a. Cleusa Helena Peralta Castell – FURG

Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto – UFPel

OBRIGADO!



POR CONTRIBUÍREM COM ESSE DESENHO DE PALAVRAS.

KWECKO, Viviani Rios. **Educação e Comunicação: a experiência de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Orientadora: Tania Maria Esperon Porto. Pelotas, 2009.

RESUMO

O presente estudo, integrado à linha de pesquisa Formação de professores: ensino, aprendizagem e conhecimento, encontra-se circunscrito no campo da mídia-educação e buscou investigar uma prática de mídia-educativa com rádio, inserida no âmbito da educação não-formal, desenvolvida com um grupo de jovens adolescentes. O programa de rádio Blecaute: sua parada técnica é um projeto em andamento, desenvolvido mediante parceria entre o Colégio Técnico Industrial Prof^o. Mário Alquati, – CTI/FURG e a Rádio Universidade, ambos ligados a Universidade Federal do Rio Grande. E têm como fio condutor à linguagem radiofônica utilizada por um grupo de jovens adolescentes (entre 13 e 17 anos) na composição de um programa de rádio, parte da grade de programação da Rádio Universidade FM do Rio Grande (106,7MHz). O principal objetivo dessa investigação foi delinear como os jovens participantes desse programa constroem processos de apropriação crítica da informação e quais os significados atribuídos pelo grupo para essa experiência com uma mídia educativa. O projeto foi estruturado a partir de um estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados as gravações das reuniões de pauta, dos programas de estúdio e fragmentos textuais retirados dos *blogs* dos participantes. Foi realizado uma análise qualitativa dos resultados e os principais tópicos que surgiram indicam a relação entre informação e conhecimento na construção de processos de conscientização, a valorização do espaço de fala, da autonomia e da construção coletiva do saber pelos jovens. Considero a educação um campo de criação propulsora para as transformações sociais, no qual a consolidação do conhecimento na vivência social é o requisito primordial para a busca de aprendizado, ampliado a partir da apropriação específica do rádio e das Tecnologias de Informação e Comunicação – *TICs*, de modo geral, pelos sujeitos do processo educacional.

Palavras chaves- Educação e comunicação, juventude, conscientização e produção de sentido

KWECKO, Viviani Rios. **Education and Communication: the experience of youth in the development of a radio program.** 124 pages. Dissertation (Master Degree in Education) Universidade Federal de Pelotas. Advisor: Tânia Mara Esperon Porto. Pelotas, 2009.

ABSTRACT

This study is integrated with the research area of Teachers formation: teaching, learning and knowledge. It finds itself located in the field of media-education and aimed to investigate a media-educative practice with a radio. The research was carried on with a group of teenagers and is inserted in the non-formal education area. The radio program called “Blecaute: sua parada técnica” is an afoot project developed after the partnership between Colégio Técnico Industrial Profº. Mário Alquati and the Rádio Universidade, both linked to the Universidade Federal do Rio Grande. This study has as a starting point the language used in the radio, by a group of teenagers with ages between 13 and 17 years old, in the composition of a radio program that is part of the scheduling of the Rádio Universidade FM of Rio Grande (106,7 MHz). The objective of this investigation was to map out how the young participants of this program construct processes of critical appropriation of information and also to trace which meanings are attributed by this group to this media-educative experience. This project was structured from a case of study; the data was collected from the recording of the meetings of the studio programs and textual excerpts from the participants’ homepages. A qualitative analysis of the results was held on. The results indicate a relation between information and knowledge in the construction of the consciousness’ process, the valorization of the speaking space, of autonomy and the collective construction of knowledge by the youth. Education is considered a field of creation that promotes social change, in which the knowledge consolidation in social experience is the main condition for the learning quest, increased through the specific appropriation of radio and the Information and Communication Technologies – ICT’s, in general, by the agents of the educational process.

Key-words: Education and communication, youth, consciousness and meaning product

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Reunião de pauta 15/08/2009	30
Figura 02 – Programa nos estúdios da RU 23/05/ 2009	30
Figura 03 – Programa nos estúdios da RU 13/06/2009.....	31
Figura 04 – Evento Blecaute Rock Show 21/05/2008	31
Figura 05 – Programa nos estúdios da RU 22/08/2009	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Integrantes do Programa Blecaute	66
Quadro 02 – Programa Blecaute (Julho/Agosto de 2009).....	67
Quadro 03 – Registro nos <i>Blogs</i>	68

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – Autorização (maiores de 16 anos)	123
Anexo 02 – Autorização (responsável legal)	124

SUMÁRIO

Resumo

Abstrat

Lista de Ilustrações

Lista de Quadros

Lista de Apêndice

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I - ORIGEM E JUSTIFICATIVA

1.1. Território de existência	14
1.2. O que somos capazes de criar?.....	20
1.3. Programa Blecaute : um feliz ano velho	23

CAPÍTULO II - INTERAÇÃO DIALÉTICA E CONSCIENTIZAÇÃO PELA COMUNICAÇÃO.....	37
------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO III - A TECNOLOGIA NA MEDIAÇÃO EDUCATIVA.....	49
--------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem Metodológica	62
----------------------------------	----

4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	65
4.3 A Pesquisa no Blecaute	70
4.3.1 A Reunião de Pauta	71
4.3.2 O programa realizado ao vivo dos estúdios da 106,7 FM ..	78
4.3.3 Os Blogs	83
4.4 Categorias de Análise	84
 CAPÍTULO V - BLECAUTE NO AR ! PENSE SEU DIA, SEU MUNDO E SEU FUTURO.....	 87
5.1 Interação entre informação e conhecimento: conscientização?	87
5.2 Porque nos comunicamos?	101
5.2.1 A significação dessa experiência midiática e comunicacional.....	101
5.2.2 Feliz por ter falado	102
5.2.3 Estamos lá por que queremos estar.....	106
 CAPÍTULO VI - QUANDO TUDO VALE A PENA?.....	 111
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 116
 ANEXOS.....	 123

APRESENTAÇÃO

A efervescência das transformações culturais, tecnológicas e sociais tem afetado de maneira intensa a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, o universo educacional. Muitos de nós fomos educados para um mundo organizado de forma hierárquica e estável, e agora nos vemos diante de um universo diferente, mutante como um organismo vivo, sensível e criativo. Buscamos entender esse fluxo, essa multiplicidade de informações e percebemos a possibilidade de recriar nossa existência, assim como nossa prática docente. Educar para essa sociedade requer a estruturação de novas relações com o saber.

Circunscrito ao campo da educação e comunicação, este relatório de pesquisa se propõe a apresentar algumas reflexões sobre a experiência de um grupo de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio intitulado “Blecaute, sua parada técnica”, vinculado ao Colégio Técnico Industrial Prof^o. Mário Alquati – CTI – em parceria com a Rádio Universidade FM do Rio Grande (106,7MHz), ambos ligados a Universidade Federal do Rio Grande.

O relatório de pesquisa divide-se em seis capítulos onde apresento a trajetória percorrida nesse movimento de reflexão, de busca por referenciais para uma prática inicialmente intuitiva, mas que representa uma plena experiência educativa no território da educação e comunicação.

No capítulo I, **ORIGEM E JUSTIFICATIVA**, discorro sobre minha história de vida relacionada às escolhas profissionais e ao tema de estudo proposto para a dissertação.

O capítulo II, **INTERAÇÃO DIALÉTICA E CONSCIENTIZAÇÃO PELA COMUNICAÇÃO**, discute a capacidade de educar a partir do encontro e do diálogo, onde o pensamento descoberto pela experiência constrói pontes para o saber. Através desse dispositivo de diálogo busco construir pontes entre os mundos da educação, comunicação e da tecnologia.

Já o capítulo III, intitulado **A TECNOLOGIA NA MEDIAÇÃO EDUCATIVA**, apresenta a inserção das tecnologias comunicacionais na vida dos indivíduos da sociedade contemporânea, destacando a emergência em reconhecer suas influências no campo educativo.

No capítulo IV, **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, apresento a proposta do programa de rádio, os alunos pesquisados e as escolhas metodológicas identificadas com o estudo de caso.

No capítulo V, **BLECAUTE NO AR! PENSE SEU DIA, SEU MUNDO E SEU FUTURO**, realizo a análise dos dados coletados, buscando a interlocução com o referencial teórico apresentado. Olhar para o Blecaute é ir além da fragmentação dos momentos que o constituem, é buscar o potencial de inventividade possível dentro das relações e descobrir seus múltiplos significados, atribuídos pelos jovens envolvidos na concretização do programa.

No capítulo VI, **O QUE VALE A PENA?**, busco responder a algumas percepções sobre o trajeto percorrido nesta investigação.

CAPÍTULO I

ORIGEM E JUSTIFICATIVA

O outro é quem me leva a pensar ao negar meu lugar, ao duvidar do que sou, ao me colocar referido a mim mesmo. O que ele consegue simplesmente ao ser ele mesmo, ao refletir minha ignorância ou meu saber, por estar do outro lado mostrando-me o que não sou, o que não sei, que sou eu ao não ser ele, que não sou nada sem ele.

TIBURI (2008, p.23)

1.1. Território de existência

Saramago (1997) provoca-me a pensar sobre o processo de constituição da minha identidade com a afirmação “conheces o nome que te deram, mas não sabes o nome que tens”. Muito antes de nascermos recebemos de nossos pais um nome – o meu é Viviani Rios Kwecko – e com essa combinação de palavras passamos a significar o início de um processo de auto-criação ao qual denominamos “EU”. Crescemos tentando construir referenciais que ajudem a compor o indivíduo que carrega esse nome, no meu caso um encontro significativo entre a histórica presença da luta dos imigrantes para sobreviver em uma terra estrangeira (pai ucraniano), combinada à tradição familiar de mulheres educadoras (mãe e tias). Ao longo do tempo percebemos que essa história familiar é

fundamental para entendermos quem somos e, por vezes, influenciam algumas de nossas escolhas futuras – reconheço que o desejo inicial do ser docente em minha formação pertence a minha mãe, representando ainda em minha existência uma constante procura por auto-definição. Diria o poeta que ainda estou a viver o “ser ou não ser” docente, eis a minha questão.

Ao escolher uma profissão – em meu caso de professora de Artes – novamente me deparo com a pouca clareza sobre o sentido dessa nova nomenclatura assumida. E, na tentativa de delinear os contornos dessa prática docente, parto em busca de pontos de referencia sociais que me auxiliem a preencher os espaços de significados em torno dessa nova auto-conceituação.

Quando concluí a graduação em Educação Artística habilitação Artes Plásticas pela Fundação Universidade do Rio Grande¹ – FURG e, logo após, ao me especializar em arte-terapia pela Universidade Regional da Campanha – URCAMP, essa busca por entender quais relações essa profissão assumiria em minha vida levou-me a imprimir à arte um novo significado no qual o processo de “criação do ser humano alcança uma importância além das formas e dos conteúdos, passando a significar uma possibilidade de destacar as diferenças e de facilitar o reconhecimento das presenças individuais e sociais no mundo” (KWECKO e BRANDÃO, 2002, p.170).

Acreditando na Arte-terapia como um novo campo interdisciplinar entre Arte e Psicologia – onde a potência do processo de criação é transformada em elemento terapêutico –, atuei como arte-terapeuta junto à equipe de tratamento do Centro Regional de Estudos, Prevenção e Recuperação de Dependentes Químicos – CENPRE/FURG. Lotado no Hospital Universitário, o CENPRE tem como missão “trabalhar como equipe multidisciplinar, desenvolvendo ações interdisciplinares que visam prevenir e tratar os transtornos relacionados ao uso de substâncias químicas”².

¹ Atualmente denominada Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

² Missão do CENPRE, disponível em <http://www.cenpre.furg.br/> acesso em 10/11/2008.

Essa experiência dentro do espaço clínico assumiu duas grandes marcas: a composição de uma proposta de intervenção arte-terapêutica para o atendimento a adolescentes dependentes químicos e um afastamento de minha prática docente. Estudava muito para poder dialogar com meus colegas psiquiatras e psicólogos sobre a condução do tratamento de cada paciente. A constante atualização e o aprofundamento teórico na área me proporcionaram um nível de horizontalidade nas relações, culminando na participação em publicação especializada junto à Sociedade de Psiquiatria do Rio Grande do Sul – SPRS. Assim, consolidei minha proposta de intervenção clínica tornando o ato de transgressão característico dos usuários de substâncias químicas em uma atitude (auto) criadora. A violação da lei e da ordem, a renúncia a toda e qualquer regra social faz do ato de transgressão uma potência que, ao ser conduzida para o processo de criação, converte, transfigura e transmuta essa energia em direção ao conhecimento incessante de si mesmo.

Duarte Jr. (1994), ao analisar a potência transformadora da atitude criadora, percebe que essa

[...] constitui-se num ato de rebeldia na medida em que o criador deve negar o estabelecido, o existente para propor um novo caminho, uma outra forma, enfim, para propor o novo. O novo surge a partir de um descontentamento com relação ao estabelecido. Nesses termos qualquer ato criativo é sempre subversivo, pois visa à alteração, a modificação do existente. (DUARTE JR., 1994, p.54)

O descontentamento superou os resultados positivos do trabalho e das pesquisas realizadas no campo da Arte-terapia por estar diretamente relacionado com a minha constituição identitária. O Ministério da Saúde e os Conselhos Profissionais de Medicina e Enfermagem não reconhecem essa intervenção como ação de saúde pública, exigindo que toda produtividade dos encontros no ateliê fosse autenticada e registrada como atividade realizada por outro profissional que não a arte-terapeuta do CENPRE. Essa autonomia corporativa tem impedido a ampliação de áreas alternativas, principalmente no campo da saúde mental.

Outro fato desencadeador de intenso conflito acompanhava a significação de minha formação em Arte-terapia, já que constantemente necessitava justificar aos profissionais da

saúde minha atuação dentro de um programa de tratamento ambulatorial. Faltava legitimidade a minha ação e, por vezes, me sentia uma intrusa. Percebi que sempre iniciava minhas explicações afirmando que era uma arte-educadora com especialização em Arte-terapia. Era? Mas, afinal, o que é ser uma arte-educadora?

A arte e seu ensino não passaram a representar apenas uma questão isolada, mas muitas questões que desafiam minha busca por uma aproximação mais aprofundada com esse campo do conhecimento. Para Pereira (1996) esse processo de conhecimento implica,

[...] na produção de estados de diferenças no interior de uma dada composição. Conhecer passa por perceber e interferir no acoplamento de universos de referências, gerador de novas marcas no sistema do complexo. [...] o conhecimento é a produção e o acolhimento de marcas suscitadoras de estados diferentes de ser. (PEREIRA, 1996, p. 225)

Esse desejo de ser possibilitou a (re)significação da atuação clínica como um processo de escolha de vida, uma mudança de posição em relação ao ponto de referência profissional, momento em que a docência se apresenta como um campo interdisciplinar capaz de proporcionar relações entre Arte, Terapia e Educação.

Foi em meu percurso como professora de Artes do Colégio Técnico Industrial Prof^o. Mário Alquati³ – escola na época também vinculada à Universidade Federal do Rio Grande – CTI/FURG – que o significado do ser docente tomou centralidade em minha vida.

Na condição de professora substituta ministrei disciplinas no Ensino Médio⁴, no curso Técnico de Projetos e Instalações Elétricas e no Técnico de Informática. No Ensino Médio, mesmo sob o nome de Educação Artística, o conteúdo desenvolvido era Desenho Técnico, uma linguagem gráfica derivada da Geometria Descritiva e utilizada na indústria como padrão para representações tridimensionais. Já no curso Técnico de Informática eu era

³Atualmente constitui-se como Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande.

⁴ O CTI oferece à comunidade cursos técnico nas áreas de Projetos e Instalações Elétricas, Refrigeração e Ar Condicionado, Processamento de Dados, Geomática e Enfermagem e em 2001 desvinculou a Educação Profissional do Ensino Médio, com objetivo de assegurar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando a continuidade de estudos tanto no Ensino Superior quanto na Educação Profissional. <http://www.cti.furg.br/admin/historico.php> acesso em 18/08/08

responsável pela disciplina de Técnicas de Comunicação, onde desenvolvia projetos de *webdesign* utilizando ferramentas como o CorelDraw, o Eclipse e o Firefox, com extensões para avaliar e analisar a estrutura dos documentos *web*.

Naquele momento eu desejava encontrar-me como educadora. Mas como alcançar tal objetivo? Procurei na relação com o aluno um ponto de referência para esse processo, um simples modo de dizer, uma tentativa de aproximação inicialmente mediada pelas palavras. Percebo hoje que talvez o encontro com os outros não seja um fato simples, senão apenas um desejo de me realizar plenamente. Assim, sempre iniciava minhas aulas com um bate-papo informal, estimulando o posicionamento e a construção de significados por parte dos adolescentes. Essas conversas, que inicialmente possibilitavam que eu me integrasse a um grupo ainda desconhecido, foram ganhando referência e passaram a ocupar grande parte do tempo das aulas. *Professora, não dá aula, vamos ficar conversando! Vamos falar de política, religião e economia!*, solicitavam os alunos.

Os diálogos estabelecidos mobilizavam o sujeito coletivo – meu e dos alunos – e frequentemente evoluíam para grandes debates com posicionamentos divergentes. O conteúdo da disciplina, todavia, logo se apresentou como um elemento limitador para a ampliação desse momento de fala – problema que foi enfrentado pelos estudantes de forma criativa e inusitada.

O grupo organizou, em pontos culturais da cidade do Rio Grande, encontros de “bate-papos” de forma a ampliar as discussões iniciadas em sala de aula. Esses encontros acabaram evoluindo para um programa de rádio onde a fala do grupo de jovens afetou outros adolescentes em diferentes escolas, com outras vivências, que passaram a estabelecer formas de pertença ao projeto – em participações *online*, por telefone ou integrando-se ao núcleo que compõe a equipe básica do programa.

Repentinamente eu estava trabalhando com Arte, Educação e Comunicação. Mais do que conhecimentos específicos e técnicos numa área ou em outra, eu buscava junto com os alunos uma ação docente abrangente, flexível, que possibilitasse o desenvolvimento do senso crítico. Como uma professora inquieta estabelecia relações com os estudantes e, de

certa forma, com a comunidade, já que alunos de outras escolas somavam-se ao programa em busca de um espaço para expressarem-se livremente.

Educar diante desse contexto tecnológico é, para mim, um grande desafio, já que fui educada em um mundo organizado de forma hierárquica e estável e agora percebo um mundo diferente, mutante como um organismo vivo, sensível e criativo, que me mobiliza a pensar sobre esse “jeito docente de ser” que fui construindo e no qual articulo o campo da arte com uma experiência em comunicação – em especial no espaço da mídia radiofônica.

Essa experiência conduziu-me a uma indagação sobre a validade dos processos de apropriação crítica da informação realizados dentro desse programa de rádio: O que, na verdade, estamos (eu e os alunos) criando a partir desse encontro de discussão grupal?

Resta-me a obrigação de tentar compreender esse processo e aprender com ele articulando a experiência de ser docente. E, para isso, destaco o ingresso no curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas e, especificamente, na linha de Formação Docente: ensino, aprendizagem e conhecimento, como uma tentativa de entender o fluxo dessa experiência educadora considerada por mim uma prática em Arte-educação, principalmente quando observo o potencial de criação exercitado pelos alunos na constituição de cada programa.

As ideias nascem carregadas de outras ideias significativas – nossas e dos outros – e das nutrições estéticas oferecidas por um mundo constantemente atualizado. Perseguir objetivos é mergulhar num mar de potencialidades para do seu interior construir referenciais, elaborar novas perspectivas de investigação e traçar hipóteses que conduzam ao exercício criativo do pensamento.

Assim, o projeto de dissertação “Educação e Comunicação: a *experiência de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio*” encontra-se circunscrito ao campo da mídia-educação. Trabalhei com esse objeto de pesquisa a partir de uma prática de mídia-educativa com rádio, inserida no âmbito da educação não-formal desenvolvida com um grupo de jovens adolescentes. Para tanto, tive como objetivos investigar como os jovens

participantes constroem processos de apropriação crítica da informação mediada tecnologicamente e quais os significados atribuídos pelo grupo para essa experiência com uma mídia educativa.

Considero a educação um campo de criação propulsora para as transformações sociais, no qual a consolidação do conhecimento na vivência social é o requisito primordial para a busca de aprendizado ampliado a partir da apropriação específica do rádio e das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, de modo geral, pelos sujeitos do processo educacional.

1.2. O que somos capazes de criar?

A maioria das pessoas não duvida da importância do conteúdo das aulas de Matemática, Língua Portuguesa, Física e Química. Mas e o conteúdo de Artes, para quê serve? Historicamente qualquer professor pode ministrar essa disciplina, basta ser criativo e o conteúdo o mais técnico possível. Lembremo-nos de nossas velhas aulas de técnicas domésticas, onde aprendíamos habilidades em pintura, tapeçaria, corte-costura e artesanato.

Desde a ratificação, em 1996, da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) a Arte é considerada oficialmente área de conhecimento, estando incluída como componente curricular obrigatório nos diferentes níveis da educação básica (Lei nº 9.394/96, artigo 26, parágrafo 2º, BRASIL, 2006). Em 1998 a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) ratificou a importância do ensino de Artes como uma linguagem com estrutura e códigos próprios. Nos PCN+ as Artes no ensino médio foi colocada como continuação e fortalecimento dos conhecimentos desenvolvidos na educação infantil e fundamental, tendo como objetivos

[...] capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no

coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade (BRASIL, 2006, p.98).

Desta feita, por óbvio que essa disciplina é importante na escola e fora dela. Tratar as Artes como conhecimento é o ponto fundamental e a condição indispensável para legitimarmos seu ensino. Artes é conhecimento construído pelo homem através dos tempos; é patrimônio cultural da humanidade; é um lugar de imaginação e um espaço para a criação; para o entendimento do mundo, para a crítica das formas de vida instituídas e acorrentadas pelo senso comum.

Compreender o processo histórico-social das Artes significa percorrer a trajetória auto-expressiva do homem que, desde os tempos das cavernas, elabora simbolicamente o desconhecido. Na pré-história representar concretamente aquilo que causava medo significava para o homem exercer domínio sobre uma realidade que ele não conseguia entender, e muito menos ordenar.

Movido por esse desejo de compreender – para apropriar-se do mundo – o homem criou formas de interpretação da realidade através de sua capacidade mental de simbolizar. Para Merleau-Ponty (2003), o comportamento humano é essencialmente um comportamento simbólico; diferente dos animais que reagem aos estímulos físicos do meio, os seres humanos agem em função dos significados que imprimem à realidade, segundo a significação de sua linguagem.

Para Kwecko e Brandão (2002, p.171), a relação primária entre homem e símbolo embasada na representação do real modificou-se com o surgimento da sociedade urbana, na Antiguidade. Com uma visão antropocêntrica e mítica, o homem antigo utilizou a Arte como meio de transmissão e preservação de seus valores culturais. Na Idade Média, por outro lado, a moral do sistema feudal transformou a representação artística em meio de divulgação dos valores cristãos, fato esse que acarretou e uma ruptura na relação simbólica entre sujeito e contexto.

Agravada pela crescente normatização dos códigos artísticos, a perspectiva linear da Renascença assumiu-se como um novo marco histórico determinando o início da Idade

Moderna, período caracterizado pelo surgimento de uma mentalidade, que priorizava as relações de mercado, e pelo crescente distanciamento nas relações humanas, o que acarretou a busca narcísica e a alienação do sujeito. A presença física dos objetos passou a ser desnecessária, já que os signos permitiam ao homem manipular a realidade e operar com a presença/ausência do objeto. (idem)

Duarte Jr. (1988) destaca que o símbolo constitui um substituto criado pelo homem para interpretar o mundo, permitindo o conhecimento de objetos e eventos não presentes ou, mesmo, inexistente concretamente. A simulação do real manifestou-se muito anteriormente ao uso da tecnologia virtual, pela articulação da palavra.

Desde as pinturas nas cavernas até as complexas fórmulas e equações que hoje possibilitam ao homem navegar na *internet*, os sistemas simbólicos organizados pela humanidade refletem sua busca por um meio de sobreviver no mundo.

Hoje, cada vez mais, o universo da Arte tem dialogado com a mediação tecnológica. Muitos são os artistas que lançam mão de câmeras, computadores e sintetizadores para construir suas imagens, suas músicas, seus textos e seus ambientes.

Machado (2002) utiliza a expressão inglesa *media art* e seu correlato português artemídia para designar formas de expressão artística que se apropriaram de recursos tecnológicos das mídias e da indústria do entretenimento em geral, ou intervêm em seus canais de difusão. Por acreditar que cada vez mais o processo de criação encontra-se associado à busca por um ato de subversão do aparato técnico, manejado em sentido contrário de sua produtividade programada, o autor defende que

[...] os artistas não estão operando dentro das possibilidades programadas e previsíveis dos meios invocados. Eles estão, na verdade, atravessando os limites das máquinas semióticas e reinventando radicalmente os seus programas e as suas finalidades. O que faz, portanto, um verdadeiro criador, em vez de simplesmente submeter-se às determinações do aparato técnico, é subverter continuamente a função da máquina ou do programa de que ele se utiliza, é manejá-lo no sentido contrário de sua produtividade programada. Talvez até se possa dizer que um dos papéis mais importantes da arte numa sociedade tecnocrata seja justamente a recusa sistemática de submeter-se à lógica dos instrumentos do trabalho, ou de cumprir o projeto industrial das máquinas [...] (MACHADO, 2002, p. 23)

A Arte de nosso tempo busca de alguma forma interferir no circuito massivo das mídias, por exemplo, ao projetar um processo de subversão, intervenção e apropriação tecnológica – proposto pelo binômio Arte-Mídia. No ensino de Arte buscamos essa intervenção ao atualizar e aproximar os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do significado presente nas demandas do contexto social.

Ao integrarmos o campo da Arte-educação com a comunicação social acionamos um processo de criação com a linguagem midiática que amplia o significado de recepção e produção dos meios de comunicação instrumentalizando os alunos para que aprendam a partir da cultura geral do mundo que os rodeia.

Barbosa (2008) destaca que não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes. Assim, uma conceituação de educação e de Arte é amplificada pela perspectiva abrangente do conhecimento para além de uma simples transmissão de conteúdo. Passa-se a conceber o ensino em Arte como processo formativo humano possibilitado pelo desenvolvimento de uma consciência histórico-reflexiva sobre um contexto cultural que atende às implicações individuais e sociais dos sujeitos, suas necessidades e interesses, e que, ao mesmo tempo, lhes proporciona conhecimentos básicos.

1.3. Programa Blecaute: um feliz ano velho

A adoção dessa postura reflexiva sobre o contexto social oportunizou a organização do programa Blecaute, um espaço no qual as principais informações e fatos ocorridos em 2006 foram debatidos e tensionados na construção de uma visão coletiva de mundo.

Em 2006 celebramos o compositor austríaco Amadeus Mozart e o maior pintor holandês do século XVII, Rembrandt. Lamentamos a morte do compositor e vocalista da Legião Urbana, Renato Russo, e festejamos a inauguração do Museu da Língua Portuguesa na

Cidade de São Paulo. Perguntamo-nos sobre a validade da missão de Marcos Pontes, astronauta brasileiro e primeiro nativo da Língua Portuguesa a ir ao espaço, ano em que o Internacional de Porto Alegre conquistou a Taça Libertadores da América, mas o Brasil não ganhou a Copa do Mundo. Ano de escândalos na política e reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência do Brasil. Ano do aumento drástico da violência onde, em São Paulo, o PCC (Primeiro Comando da Capital) torna-se mais forte desafiando o Estado e saindo impune.

Ano de tragédias hediondas! Desastre aéreo do vôo 1907 da Gol. Será que o radar não funcionou, ou, como afirmam alguns, o sistema falhou? O que houve? Ainda não sabemos...

Esse foi o ano em que a efervescência cultural, tecnológica, social e econômica afetou, de maneira intensa, a dinâmica de uma sala de aula, mobilizando um grupo de jovens adolescentes entre 13 e 17 anos, estudantes da rede pública do município do Rio Grande/RS, e uma professora de Artes a construírem um espaço de fala, um território de existência e aprendizagem fora dos muros da escola.

Em um movimento de ruptura com o sistema escolar hierarquizado e preestabelecido organizei, junto a esse grupo de alunos do segundo ano do ensino médio, encontros de bate-papos – denominados *Conversê* – em pontos culturais da cidade do Rio Grande/RS com o objetivo de atender às solicitações dos alunos por um espaço de reflexão sobre os ambientes sociais, culturais e educativos dos quais esses adolescentes faziam parte. O primeiro desses encontros ocorreu na livraria Acadêmica, no dia 10 de outubro de 2006.

As anotações a seguir reproduzidas, extraídas do meu diário de campo, trazem detalhes desse encontro que aconteceu em um dia em que a cidade do Rio Grande enfrentou um blecaute de 12 horas.

São 18h e 30 min do dia 10 de outubro de 2006, estou apreensiva, pois marcamos o *Conversê* – encontro de bate-papo com os alunos do colégio – na Livraria Acadêmica. Desde a manhã a cidade enfrenta um blecaute total onde nada funciona: rádio, televisão, computador, telefone, etc... A noite se aproxima e a luz não volta, vou até a livraria caso algum aluno resolva aparecer. Passamos a tarde arrumando o espaço da livraria, escolhida para sediar o primeiro encontro. Os livros são objetos distantes dos adolescentes e entre tantos autores que ainda desconhecemos,

buscamos construir um território ao qual pertencemos. Na frente do local combinado sinto a noite cair, olhando na escuridão começo a perceber luzes de lanternas a guiar pessoas que se aventuram. Com dificuldade para acreditar passo a perceber que são os alunos que vêm em minha direção. Eles começam a surgir de todas as direções, munidos de lanternas, celulares que se abrem e fecham em busca de um fecho de luz, em automóveis e caminhando no breu daquela noite atípica. (Diário de Campo, 10/10/2006).

Esse fragmento do meu diário de campo remete-me à Alegoria da Caverna. Platão busca formular sua concepção de educação pela passagem gradativa da percepção ilusória dos sentidos para a contemplação da realidade pura e sem falsidade (GADOTTI, 2006). Nos instantes em que permaneci absorvida pelas luzes que se aproximavam lembrei-me da alegoria e me senti como o liberto que tem a vista ofuscada pela luminosidade do sol. Estariam aqueles jovens me libertando da caverna de meu tempo, convidando-me a vislumbrar esse novo mundo tecnológico que agora se descortina diante dos meus olhos? Como voltarei para a minha prática docente após esta experiência?

A criação do *Conversê* representou para mim um movimento de transgressão dos alunos, um espaço de criação e auto-expressão deles e minha, como professora. Uma potência que deixou marcas em minha prática docente e na constituição dos 34 (trinta e quatro) jovens que ousaram estar no primeiro encontro, em uma noite como aquela.

São essas as marcas reveladas pela solicitação de ampliação dos espaços de fala pelos jovens que culminaram na proposta de organização de um programa de rádio onde os temas debatidos nos encontros de bate-papos poderiam afetar outros adolescentes também desejosos de um novo território de existência.

Ainda mobilizados pela escuridão, concebemos o programa de rádio intitulado “Blecaute, sua parada técnica”. Esse projeto foi inicialmente organizado como proposta de atividade extra-classe vinculada às disciplinas de Arte (Ensino Médio) e Técnica de Comunicação (no curso Técnico de Informática) – CTI/FURG, hoje compondo a grade de programação da Rádio Universidade FM do Rio Grande (106,7MHz).

Ao nos apropriarmos do rádio como ferramenta educativa e cultural estamos, segundo Blois (2003), resgatando sua primeira manifestação: tecnologia utilizada como meio de levar

educação para muitos, rompendo os muros da escola formal, como, por exemplo, o trabalho realizado pela Rádio Escola do MEC, cujos programas educativos são destinados à capacitação de professores alfabetizadores de jovens e adultos.

A relação entre informação, conhecimento e cidadania tem se mostrado cada vez mais estreita em nossos encontros, sendo importante para a comunidade escolar trabalhar com metodologias que associem o processo de acesso da informação à disseminação do conhecimento.

Desde os idos de 1923, quando Roquette Pinto inaugurou a primeira emissora de rádio do Brasil – a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro –, esse empreendimento vem crescendo no país. A cadeia de emissoras que se foi constituindo a partir de então chegou ao século XXI exibindo seu apogeu e demonstrando que, não obstante o aparecimento da televisão por volta de 1950, o rádio continua sendo um veículo de massa dinâmico e atuante com um público sempre cativo.

Segundo dados levantados pelo IBGE⁵ em 2006, a televisão existia em 94,2% dos domicílios e o rádio em 89,3%, enquanto apenas 26,4% das moradias possuíam computador. O maior percentual de domicílios com rádio localizava-se na região Sul – 93,6% deles. Apesar de a televisão estar presente na maior parte dos domicílios, o rádio prevalece como o veículo de comunicação mais utilizado pela população brasileira por permitir a realização de múltiplas atividades simultaneamente a ele.

A grande popularidade desse veículo de comunicação é atribuída ao caráter universal de sua linguagem – essencialmente coloquial, simples e direta –, além da empatia estabelecida com o ouvinte ao atender suas demandas por lazer, música, entretenimento, informação e companhia.

⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2006, disponível em <http://www.ibge.gov.br>, acesso 18 de dezembro de 2008.

O Blecaute teve como marco inicial os encontros do *Conversê*, mas somente se estruturou como um programa de rádio propriamente dito ao realizar sua primeira transmissão ao vivo, direto da 34ª Feira do Livro da FURG (Cassino, Rio Grande/RS), no dia 10/02/2007, às 22h, com a entrevista de Kledir Ramil (cantor, compositor e escritor) que na ocasião lançava a obra literária intitulada “*Pai Invisível: um cara do nosso tempo e seus filhos adolescentes*”.

A missão de realizar tal entrevista exigiu muitas reuniões para a organização da dinâmica do programa, bem como a leitura do livro por todos os integrantes da equipe. Cumpre registrar que possuíamos apenas um exemplar da obra adquirida pela professora, a qual foi passada de mão em mão para possibilitar a leitura por todos. Éramos um grupo pequeno constituído de apenas sete alunos que se propuseram a trabalhar durante suas férias escolares para colocar o programa no ar.

Após essa primeira transmissão, enfrentamos muitas dificuldades para aprovar o projeto como uma atividade educativa da Rádio Universidade em parceria com o CTI. Retornamos ao ar na 11ª Festa do Mar⁶, no dia 06/04/2007. Novamente estávamos ao vivo direto de um evento significativo para a cidade, mas desconhecíamos a dinâmica que o programa assumiria dentro da emissora.

Um mês depois, em 14/05/2007, o Blecaute passou a fazer parte da grade de programação da rádio, sendo apresentado no segundo e quarto sábado de cada mês, ao vivo, no horário das 18 h às 19h 30 min., com a equipe de jovens realizando a ancoragem do programa.

Atualmente o Blecaute contabiliza um total de cinquenta e um programas apresentados ao vivo dos estúdios da Rádio Universidade; três realizados em coberturas de eventos da FURG (34ª 35ª e 36ª Feira do Livro realizadas na Praça Didio Duhá, no Balneário do Cassino); um que aconteceu ao vivo na 11ª Festa do Mar, localizada nos estandes do Porto Velho do Rio Grande; três transmissões do Processo Seletivo para o CTI dos anos de 2008

⁶ A Festa do Mar é uma tradicional festa popular da cidade do Rio Grande que busca salientar as potencialidades turísticas e econômicas da região Sul do estado do Rio Grande do Sul, através de uma programação cultural e esportiva diversificada e da valorização da cultura gastronômica da região.

e 2009, realizadas no campus da Universidade Federal do Rio Grande; e um programa que ocorreu na organização de um festival de música com a participação de bandas locais (Bandas Plug3, Ctrl Alt e Fator Comum) denominado do *Blecaute Rock Show*, integrando o movimento do Maio Cultural da FURG.

Assim, o programa foi ao ar cinquenta e oito vezes, com um total de cento e dez participantes, sendo oitenta deles representados pelos estudantes e trinta apoiadores e/ou convidados. Do total de jovens, doze deles permanecem até hoje no Blecaute.

É imperioso destacar que o Blecaute tem uma dinâmica organizacional dividida em três momentos distintos: primeiro, realiza-se uma reunião de pauta semanalmente com o grupo de trabalho na qual são discutidas as temáticas; o segundo momento compreende a apresentação do programa no estúdio (ou em outro local); e, finalizando o processo, durante a reunião de pauta acontece a avaliação do programa anterior, realizada verbalmente e posteriormente registrada em forma de análise comentada nos *blogs* pessoais de cada integrante do projeto.

O Blecaute constitui-se em uma obra aberta, o que significa que os estudantes têm a liberdade para participar dos encontros que desejarem. A única condição para poder integrar a mesa de apresentação ao vivo é o jovem ter participado da reunião de pauta na qual são organizadas e discutidas as temáticas de cada programa. Essas se constituem em encontros realizados semanalmente onde o grupo de jovens discute os fatos e acontecimentos observados em sua vida cotidiana, sendo os assuntos gerados a partir de um bate-papo informal transformado em temáticas a serem debatidas no programa.

Durante as reuniões de pauta, eu busco atuar como mediadora dos debates, assumindo a missão de possibilitar o *feedback* grupal, ou seja, a organização sintética do pensamento e a análise dos conteúdos que estão sendo destacados pelo coletivo dos alunos.

Após a definição da temática do Blecaute são organizadas categorias de análise do assunto e delimitados os caminhos a percorrer. O grupo divide-se em frentes de trabalho que vão gerar, através de pesquisas realizadas por eles mesmos, os conteúdos a serem

explorados no programa. Nesse momento também são identificados os possíveis convidados que servirão para o aprofundamento das questões.

A organização da trilha sonora (*Playlist*) é de responsabilidade de um dos alunos que prepara uma pesquisa musical que tenha relação com o tema a ser abordado.

A avaliação desse planejamento é realizada em um encontro que antecede a gravação do programa, onde são destacados os objetivos alcançados, confirmados os convidados e observada a escolha do *Playlist*.

A reunião de pauta (Figura 01), os programas de estúdio (Figuras 02 e 03) e as coberturas realizadas em diferentes eventos da cidade (Figura 04) representam distintos momentos vividos pelo grupo em diferentes espaços. Nos programas realizados nas feiras e eventos da Universidade, nossa maior fonte de informação são os jovens que participam de forma voluntária em entrevistas onde buscam coletar opiniões sobre determinado fato ou tema.

Nos programas transmitidos dos estúdios da Rádio Universidade do Rio Grande, ocupamos uma mesa que, transversalizada pela potência de cinco microfones e por um computador com acesso à *internet*, permite ao grupo a construção de um território real e virtual (LÉVY, 1996) para encontros entre os diferentes saberes. Essa proposta de “mesa do saber” como um espaço de encontro é apresentada por Babin e Kouloumdjian (1989) ao destacarem a necessidade da estruturação de espaços coletivos para articulação entre o conhecimento e sua ação manifestada como sabedoria social, que possibilita ao campo da educação avançar para além da simples significação dos lugares para aprender coisas. Na mesa ocupada pelo Blecaute acontecem múltiplas aprendizagens com o objetivo de completar, analisar, criticar e confrontar o aprendido com a sociedade.



Figura 01
Reunião de pauta realizada dia 15/08/2009



Figura 02
Programa realizado dia 23/05/2009 nos estúdios da Rádio Universidade – FM 106,7 MHz



Figura 03
Programa realizado dia 13/06/2009 nos estúdios da Rádio Universidade – FM 106,7 MHz



Figura 04
Evento Blecaute Rock Show – Maio Cultural/ 2008

Blecaute é esse espaço de interconexão movido pelo desejo de estar junto ao redor de uma mesa, em nome de algo que instiga e perturba os jovens. A cada encontro o grupo vai descobrindo novos significados para sua existência. E, pela prática do pensamento como ação conjunta, os jovens encontram uma voz própria que transforma a partilha de saberes e dúvidas em uma forma de reflexão coletiva, onde o grupo toma decisões e propõe ações de mudanças construindo uma nova leitura de mundo.

Assim, eu e esse grupo de alunos buscamos superar a prática de um ensino expositivo onde o docente, frente aos alunos, decide e constrói o conteúdo a ser repassado. Inspirada em Freire (1986) e em seus “círculos de cultura”, organizei junto a esses jovens espaços de interação, onde lado a lado, professor e aluno, adolescente e adulto, transformam-se pelo encontro. Esse é um contexto no qual minha principal função é proporcionar aos jovens adolescentes o desenvolvimento de sua dimensão humana e ética a partir da articulação entre educação, mídias e tecnologias, que são socialmente utilizadas tanto para a emancipação (quando permitem a criação) como para a dominação dos jovens.

O Blecaute é um projeto desvinculado de toda e qualquer estrutura formal de ensino. Toda produção de conteúdo encontra-se dissociada de uma tradicional avaliação acadêmica por não conceder valor (nota) às ações executadas pelos estudantes. E, mesmo diante da progressão escolar ou do período de recesso, muitos alunos continuam participando do projeto.

A transgressão da relação entre especialidade – nada sabíamos sobre como organizar um programa de rádio – exige dos alunos um grande empenho na organização do Blecaute, onde buscam romper com a visão estereotipada de uma “passividade adolescente” frente ao mar de informações cotidianas ao qual se encontram diariamente expostos. Para isso, eles se utilizam da prática da comunicação midiática como instrumento de criação coletiva.

Porto (2003) destaca que as pessoas em interação com as mídias tornam-se mediadoras destas, assim como elas se tornam mediadoras entre as pessoas. No Blecaute a linguagem radiofônica foi transformada em uma tecnologia educativa e a partir dessa

reinvenção – ou talvez re-significação – do processo sistêmico de mídia, esse grupo de jovens passou a criar uma nova configuração para seu processo de aprender.

Machado (1986), referindo-se aos episódios pitorescos que envolveram o cacique Juruna quando se pôs a carregar a tiracolo um pequeno gravador portátil com o qual gravava os discursos e as promessas que os governantes faziam aos índios, reflete sobre a capacidade humana para a reinvenção.

Era sua maneira concreta de dizer que os homens do poder eram mentirosos. [...] Nós nos divertimos muito com aquilo que supúnhamos ser uma ingenuidade do cacique, mas na verdade é que Juruna tinha inventado uma utilização inteiramente nova dessa coisa banal que é o gravador doméstico, uma utilização que jamais poderia ter estado no horizonte do fabricante do aparelho. (MACHADO, 1986, p.34)

A atitude do cacique descrita pelo autor lembra o comportamento da criança que ao ganhar um presente dos pais explora-o – ao invés de seguir as instruções da embalagem –, buscando uma forma própria de relacionar-se com ele. Assim, o programa de rádio proposto por esse grupo de alunos associa-se tanto à ação de re-significação vivida pelo índio, como de exploração do objeto pela criança.

Porém, pensar sobre essa exploração midiática fez surgir a necessidade de conhecer quais saberes estão sendo produzidos por esses alunos. Nossa intenção é evitar que o programa Blecaute seja reduzido a um entretenimento para esses jovens por carecer de uma essencialidade educativa. Para Gutiérrez e Prado (2008), o olhar para a prática pedagógica é, na verdade, um movimento de busca por entender como ocorre a promoção da aprendizagem produtiva no contexto educativo.

Partindo da ideia de que a exploração dos recursos tecnológicos pode aproximar toda a experiência vivida pelo estudante em conhecimento mediado pela linguagem midiática, verificamos que as relações entre os jovens e as TIC's no Blecaute apresentam momentos específicos e distintos. Em geral, tais relações servem como instrumento de pesquisa, fonte de informações e aprendizagens para os jovens. Esse processo de transposição entre a informação coletada e posterior elaboração por parte dos alunos passa a ser, nesse momento, o foco principal das indagações deste projeto de pesquisa:

- ✓ *Como os jovens que participam do programa Blecaute produzem processos reflexivos capazes de promover apropriação dos temas debatidos em cada programa?*
- ✓ *Quais significados são atribuídos pelo grupo de jovens para essa experiência de mídia educativa?*

Muitos são os caminhos que percorremos para buscar indicativos de respostas para esses questionamentos. Gutiérrez e Prado (2008) acreditam que a essência da aprendizagem encontra-se diretamente relacionada a um processo intenso de construção. Uma educação é produtiva quando o interlocutor constrói conhecimentos e o expressa; quando ele reelabora a informação, experimenta e aplica; quando ele recria, simula e inventa possibilidades. Mas, para que todo esse processo tenha validade, é de fundamental importância que o aluno tenha consciência dessa produção obtida.

Para Freire (1977), a tomada de consciência permite ao sujeito ultrapassar a mera apreensão da presença do fato. Esse processo de conscientização concebida a partir da interação entre homem e mundo permite o desenvolvimento de um *estar em ação*, reflexão e luta. Ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1977, p.68) o autor aponta para o conhecimento como produto das relações entre os seres humanos e destes com o mundo.

Somos, atualmente, invadidos por um mar de informações. Nunca antes na história tivemos acesso a tantos dados, fatos e imagens geradas em tempo real. *Mas o que produzimos a partir daí? O que fazemos com milhares de mensagens que recebemos diariamente?*

Lévy (1987) explica que as atividades de comunicação e de cognição encontram-se em vias de informatização e, correlativamente, os modos de representação e de percepção da realidade também estão sendo mediados tecnologicamente. O autor propõe uma reflexão sobre o papel das tecnologias da informação na constituição das culturas e inteligência dos

grupos, provocando-nos com a seguinte indagação: seria a transmissão de informações a primeira função da comunicação?

Pensar sobre a comunicação e sua relação com a circulação de informações é ponderar sobre a forma como cada pessoa participa de uma determinada situação e quais as representações que ela faz a partir de seu protagonismo. Nesse jogo de comunicação precisam ser considerados os atores do diálogo, o contexto compartilhado e a mensagem, cujo sentido emerge e se constrói na interação entre esses elementos.

No campo da educação e comunicação as pesquisas de Freire (1986), Moran (2007), Gutiérrez e Prado (2008) e Porto (2002, 2005) indicam importantes aspectos para uma concepção da instituição educativa como propiciadora de sentidos e relações que geram processos significativos para os sujeitos. Na concepção dos autores, o diálogo é incorporado como método de investigação pedagógica e de intervenção social manifestos na relação dialógica e dialética entre professor e aluno, centralizada na dimensão do conhecimento, no sentimento de aceitação do outro, na interação e na intersubjetividade.

Para Moran (2007), educar é gerenciar um conjunto de informações e valores que se tornam significativos; é potencializar o processo de autonomia, liberdade e busca dos alunos por sua identidade; é aprender a gerenciar tecnologias, tanto de informação quanto de comunicação; é estabelecer processos de comunicação cada vez mais participativos.

Acredito que não basta o simples contato do sujeito com o elemento tecnológico para incorporá-lo ao repertório pessoal. A efetiva apropriação ocorre quando ele recria, rompe, re-significa cada possibilidade apresentada pelo conceito imediato da ferramenta, transformando o conhecimento em um fluxo contínuo do pensamento refletido sob a realidade concreta. Por isso a educação, como processo de comunicação, tem que indagar os modos como o conhecimento se apresenta e é recebido, compreendido e compartilhado pelos alunos, e como está presente nas relações de saber.

Após três anos a frente do projeto Blecaute e a partir da visibilidade dele para além da fragmentação dos momentos que o constituem, busco pensar sobre o potencial de

inventividade possível dentro das relações que um grupo de jovens e eu estabelecemos nos espaços midiáticos que constituem o programa de rádio. Nessa busca por referenciais para uma prática inicialmente intuitiva, mas que hoje representa a plena experiência educativa vivida por mim e pelos alunos no território da comunicação, foco essa pesquisa para uma análise da dimensão pedagógica do Blecaute, tentando investigar como seus participantes constroem processos de apropriação da informação e conhecer quais os significados atribuídos pelo grupo para essa experiência de mídia educativa.

Acionar a potência do Blecaute como um dispositivo surge da aposta na capacidade de invenção e diversão humana, uma possibilidade de educar a partir do encontro e do diálogo no qual o pensamento descoberto pela experiência constrói o saber. Será através desse dispositivo de diálogo que vamos buscar construir pontes entre os mundos da educação, da comunicação e da tecnologia. Para tal, tenho como objetivos específicos:

- ✓ Identificar na dinâmica da produção e nos blogs pessoais de cada participante, construções reflexivas sobre temas abordados nos programas de rádio;
- ✓ Compreender o significado do processo de educação e comunicação vivido pelos jovens no programa Blecaute.

CAPÍTULO II

INTERAÇÃO DIALÉTICA E CONSCIENTIZAÇÃO PELA COMUNICAÇÃO

Apropriação *sf* (*apropriar+ção*) 1. tomar como seu. 2. tomar como próprio, conveniente; adaptar. 3. Apoderar-se. (AURÉLIO. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986).

Consciência *sf*. 1. Atributo pelo qual o homem pode conhecer e julgar sua própria realidade. 2. Faculdade de estabelecer julgamentos morais dos atos realizados. 3. Conhecimento imediato da sua própria atividade psíquica. 4. Cuidado com que se executa um trabalho, se cumpre um dever; senso de responsabilidade. 5. Conhecimento, noção. (AURÉLIO. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986).

Quando ouço uma palavra imediatamente minha mente aciona uma rede de conceitos diversos, de universos de imagens, sons, lembranças e afetos. Assim, busco definições para melhor entender os significados contidos no interior dos vocábulos revelados como grandes guardiões dos múltiplos sentidos e significados. As expressões **apropriação** e **conscientização** encontram-se no centro da rede de imagens e reflexões que compõem esta pesquisa. Será a partir da proposição de uma rede de relações estabelecidas entre elas que pretendo compor os nós desta experiência de escrita.

Em um primeiro momento aproximo tais ponderações às pesquisas realizadas por Freire (1980) que concebe o processo de conscientização como um movimento de apropriação a partir do qual o sujeito, frente a sua realidade, desenvolve criticamente sua tomada de consciência. Sabemos o quanto é importante para o autor o conceito ou, segundo Scocuglia (2005), os conceitos de conscientização presentes ao longo de seus escritos.

Não existe um conceito único de conscientização em Freire, existem conceitos expostos ao longo da sua obra: consciência da realidade nacional; estágios da consciência e consciência de classe. Podemos dizer ainda que a *consciência multi/intercultural*, como consciência das múltiplas subjetividades, constitui uma última versão conceitual do combate de Freire pela história como possibilidade do novo. (SCOCUGLIA, 2005, p. 35)

A temática da conscientização surge pela primeira vez no discurso de Freire em sua tese *Educação e atualidade brasileira* (1959), sendo posteriormente revisitada praticamente em toda sua obra à luz de outros campos teóricos. Scocuglia (2005) acredita que esse movimento conceitual – diferentes abordagens propostas por Freire para a temática – é próprio de um processo reflexivo que busca conectar-se com os movimentos sociais. Por exemplo, “o conceito de conscientização inicialmente pensado como um produto psico-pedagógico progride para o entendimento da consciência de classe sob a inspiração de preceitos marxistas” (SCOCUGLIA, 2005, p.37).

Situo meu foco de interesse na conscientização como meio pelo qual a educação busca a conquista da liberdade, marca constante do discurso político-pedagógico de Freire. Revisitando a concepção concedida pelo autor à expressão encontro a seguinte explicação:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...]. Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. A aproximação espontânea que o homem faz do mundo não é uma posição crítica, mas ingênua. [...] Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1980, p. 25- 26).

Pela consciência crítica, o homem torna-se capaz de ultrapassar sua inicial concepção ingênua da realidade, ou seja, ele avança sua percepção sobre a mera apreensão da presença do objeto estruturando por meio de um processo reflexivo, o desvelamento (desmitologização) de seu contexto. E, assim, transforma sua realidade e apodera-se de sua existência.

Freire (1983) propõe que a alfabetização invista nessa passagem – do ingênuo ao crítico – e que a conscientização se transforme no principal objetivo da educação. A criticidade é o resultado de um trabalho pedagógico voltado para uma postura que provoca o aluno a uma atitude crítica, reflexiva e auto-reflexiva sobre seu tempo e espaço.

Como ferramenta para construção desse processo, Freire (1983) apresenta o diálogo como veículo pedagógico, acreditando que ele viabiliza o entendimento na sociedade e, como argumenta Jaspers, é “o indispensável caminho não somente para questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser” (apud FREIRE, 1983, p.108). Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa: descobrir-se criticamente diante de uma realidade concreta é descobrir-se parte de um mundo e de uma cultura a ser transformada.

Segundo Freire (1983), a educação (re)significada em sua função social entende que o “eu” só tem sentido na relação com o outro e que a aprendizagem representa um processo de elaboração de saberes originada na interação, no diálogo e na problematização da realidade. “A educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade, não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” assinala Freire (1983, p.96). A massificação, como parte do processo de dominação, impede o indivíduo de ser ele mesmo, ao contrário de uma educação para a descoberta do indivíduo, que o torna uma pessoa livre.

Ao assumir a interação social como elemento constituinte das funções psicológicas superiores a partir da internalização de uma operação culturalmente organizada, Vygotsky (2001) – assim como Freire (1980, 1983) – amplia na psicologia a visão de sujeito, assumindo-o como produtor e produto de um mesmo contexto cultural. Nessa perspectiva o

sujeito e o meio cultural influenciam-se reciprocamente, rompendo com a lógica de um desenvolvimento individualista.

Frente às diversas abordagens teóricas possíveis optamos por levantar algumas questões construídas por Vygotsky (2001) acerca do desenvolvimento cognitivo como resultante de um processo de interação social.

As pesquisas sobre o desenvolvimento humano realizadas por Vygotsky (2001) conduzem a uma investigação voltada para a descoberta de como os processos naturais do homem entrelaçam-se aos culturais. E é exatamente em função dessas peculiaridades que a teoria vygotskiana tem caráter histórico-cultural ou sócio cultural, por considerar que as fontes do desenvolvimento psicológico não se encontram no indivíduo, mas fundamentalmente no sistema de comunicação e de relações sociais que estabelece com outras pessoas.

Ao referir-se aos aspectos centrais da teoria vygotskiana, Baquero (2001) destaca esse caráter histórico e social dos Processos Psicológicos Superiores (PPS) propostos pelo russo. Essencialmente humanos, os PPS originam-se na **internalização** de experiências socialmente elaboradas e provocam alterações no sistema cognitivo do ser humano. Segundo Baqueiro, essa reorganização da atividade psicológica apresenta várias características, mas um dos seus traços mais relevantes é possibilitar o domínio de si, ou seja, o controle e a regulação do próprio comportamento social.

Vygotsky (2001) chamava de interiorização a reconstrução interna da atividade externa.

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2001, p.64)

Se, por um lado, Vygotsky (2001) evidencia a importância da vivência social na construção dos PPS, por outro destaca que será através de elementos mediadores da relação entre o homem e a natureza (instrumentos e sistemas simbólicos), que o processo de interiorização vai ocorrer.

Vygotsky atribui o status de ferramentas de mediação psicológica aos sistemas de signos e, em particular, aos relacionados à linguagem. Segundo Baquero (2001), utilizamos a nossa linguagem como uma ação orientada centralmente para o outro sem perceber seu poderoso efeito sobre a formação subjetiva e o nosso desenvolvimento cognitivo. Mesmo que os significados das palavras sejam construídos socialmente, possibilitando a elaboração de sistemas explicativos e representativos da realidade, o efeito que a linguagem exerce sobre o sujeito possibilita-lhe o desenvolvimento do pensamento, a capacidade de argumentação, a expressão de sentimentos e o controle de sua conduta.

Baquero (2001) retoma a ideia sobre a construção dos PPS e o papel da linguagem relacionando-as com o domínio dos instrumentos de mediação para destacar, a partir da afirmação de Rivière, que “o sujeito [...] não é um reflexo passivo do meio nem um espírito anterior ao contato com as coisas e as pessoas. Pelo contrário é resultado da relação” (apud BAQUERO, 2001, p.38). A consciência humana originada na interação social não é um manancial de signos, mas o resultado da operação dos sujeitos com os signos.

Assim, ao relacionarmos os processos superiores e a linguagem percebemos que ambos são resultados da própria necessidade de comunicação, já que a comunicação representa uma atividade instrumental através da qual o sujeito aciona o processo de produção e circulação de formas simbólicas, reorganiza a própria atividade psicológica concedendo sentido para as situações estabelecidas por ele frente às questões que têm que resolver e/ou responder em um determinado ambiente (efeitos sobre o meio social).

No contexto das ferramentas psicológicas que envolvem a mediação de signos, a linguagem, dentro dessa perspectiva vygotskyana, representa o veículo por excelência através do qual o homem se apropria dos produtos culturais da humanidade elaborados ao longo de sua história.

A linguagem representa o instrumento de mediação que permite o processamento e a produção do conhecimento, além de incorporar as transformações cognitivas relativas à apropriações simbólicas desenvolvidas ao longo da história humana, determinando, assim, alterações nas funções psicológicas superiores de todos aqueles que a utilizam.

Ao referir-se à apropriação do conhecimento historicamente Vygotsky (1996), acredita que não apenas absorvemos os reflexos do mundo exterior, mas que toda a realização humana é capaz de originar algo novo a partir de uma atividade criadora, que combina dois tipos de impulsos:

Podría llamarse a uno de ellos reproductor o reproductivo: suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria; su esencia reside en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rastros de antiguas impresiones. [...] mi actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir con mayor o menor precisión algo ya existente. [...] Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. [...] Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de el un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (VYGOTSKY, 1996, p.7-10)

A integração entre estes dois estágios da criação proporcionará ao ser humano ajustar-se aos instrumentos culturais já existentes, ao mesmo tempo em que produz o novo. No campo da criação em arte, Duarte Jr. (1988) associa o pensamento criador à simultaneidade de planos de experiência, distinguindo-o daquele pensamento rotineiro que segue anteriores associações. Segundo o autor, o ato de conhecer envolve: a criação de um “lugar” para o novo conhecimento na estrutura cognitiva anterior, a criação de condições para que o novo possa ser utilizado na ação sobre o mundo e a criação de um sentido para o aprendido, em função conceito já conhecido. Assim, “aprendizagem é a transformação de uma experiência que se poderia perder no passado numa ferramenta para conquistar o futuro”. (DUARTE JR, 1988, p.22)

Na perspectiva de Vygotsky (2001) e Duarte Jr. (1988), o conceito de atividade criadora é concebido como imaginação, entendendo-a como a base de toda a produção da humanidade.

Para Gutiérrez (1988, p. 60), “o homem é um ser histórico na medida em que é criador” e pelo ato criativo avança sobre metas já alcançadas, projeta-se no futuro, ultrapassa o aqui e o agora. No campo da educação, essa força criativa deve atuar como um fator de mudança social através do reconhecimento de que os alunos não podem mais ser vistos apenas como usuários passivos da produção cultural, mas sim como indivíduos capazes de apropriarem-se ativamente desta. Tal possibilidade permite aos estudantes um envolvimento real com as atividades através da recombinação ativa de novos conhecimentos com base naqueles já adquiridos.

O movimento dialético, que liga a estrutura social e a consciência humana, para ocorrer, necessita de condições representadas por um espaço de interação social. Gutiérrez (1988) acredita que essa relação como uma atividade produtiva, para o campo da educação, é o lugar da comunicação dialógica, da participação democrática e da auto-gestão. Ao conceber que o ato educacional é originado na comunicação dialógica e participativa, o autor propõe que,

[...] em um primeiro momento ocorra a aproximação da consciência com a realidade objeto de conhecimento; em um segundo momento, se produza uma ação intersubjetiva que parte da consciência do real e possível, que pretende o seu esclarecimento como objetivo explícito dessa ação e que constitui a medula da ação educacional; em um terceiro momento, uma ação ou reação da consciência esclarecida ocorre sobre a estrutura social destinada a operar a sua mudança. (GUTIÉRREZ, 1988, p.74)

A educação deveria ser entendida como promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana e identificada por Gutiérrez (2001a) como uma educação socialmente produtiva, ou seja, um espaço no qual os alunos se desenvolvem, expressam seus saberes, criticam e reformulam seus conhecimentos, suas formas de aprender e explicar os acontecimentos da vida social a partir de uma produção coletiva. Para pensar essa abordagem educacional, o autor estrutura elementos que acredita representarem um conjunto de “chaves pedagógicas” (GUTIÉRREZ, 2001a, p. 61) responsáveis por promover a aprendizagem cotidiana.

Para o autor, as “chaves pedagógicas” buscam garantir a legitimidade e intencionalidade dos processos participativos evitando que as propostas em educação produtiva atinjam uma dimensão educativa porque “ao carecer da essencialidade pedagógica, ficam reduzidos a meros passatempos sem sentido e sem projeção social. (GUTIÉRREZ, 2001a, p. 61). Assim, as chaves atuam como indicadores que auxiliam o professor a motivar seus alunos a romperem com uma atitude passiva em favor da ação produtiva, evidenciando uma atitude emancipadora desenvolvida não mais por uma única metodologia de aprendizagem, mas por uma multiplicidade de possibilidades respaldadas pelo desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

A partir dessas chaves, Gutiérrez (2001b, p.102) concebeu um conjunto de fluxos mediadores de aprendizagem – denominados **Fator C** – que caracterizam e distinguem formas de desenvolvimento em uma educação produtiva. O autor denominou-os Fator C porque, tanto na Língua Portuguesa quanto em outros idiomas, os termos propostos como fluxos mediadores começam com a letra C, sendo eles cooperação, colaboração, coordenação, comunicação, companheirismo, coletividade, comunidade, etc. Gutiérrez (2001b) também buscou romper com a abordagem linear na educação através do **princípio da relacionalidade**, componente essencial da Pedagogia da Comunicação, para a qual a reflexão crítica mais importante não é tanto sobre os fluxos, mas sobre as relações dos sujeitos que conformam sua estrutura.

Insistimos nessa mudança relacional quando afirmamos a necessidade de mudar os papéis (relações) entre o “emissor-receptor” (educador) e o “receptor-emissor” (educando) quando entre ambos se enviam e recebem mensagens. Na troca desses papéis, emissor e receptores enriquecem e valorizam seu processo de autorealização. O educador se educa nas relações com o educando e esse nas relações com o educador. (GUTIÉRREZ, 2001b, p.111)

Assim como Freire (1977), Gutiérrez também acredita que a educação somente será modificada em profundidade quando o educando deixar de ser objeto, passando a ser sujeito de seu processo educacional. Neste sentido, destacamos o processo relacional no interior da comunicação que, ao se concretizar quando os significados (conteúdos) e os significantes (formas, relações) sincronizam-se em uma estrutura dinâmica relacional

(comum) entre dois ou mais seres ou sistemas, geram um ato criativo. Portanto, toda educação tem relação direta com o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada de perspectivas mútuas, na qual os integrantes de um grupo de trabalho (professor e alunos) alternaram-se como emissores, receptores e produtores de informações. Em educação, a relacionalidade é o componente graças ao qual se consegue dar sentido aos processos de ensino e de aprendizagem (GUTIÉRREZ, 2001b, p.113). Em um ambiente educativo, é esse o lugar de encontro que possibilita a criação permanente de novas situações, nas quais o eu e o nós estão em relação recíproca, dinâmica e construtiva.

A intersecção pedagógica formada no encontro entre a educação e a comunicação produz elementos mediadores que são analisados por Gutiérrez (1988) a partir de dois enfoques: um explicita o sentido sociocultural do processo de conscientização, enquanto o outro traz implícitas as regras formais da comunicação. No primeiro enfoque o autor, assim como Freire (1983) e Vygotsky (2000), associa a conscientização a um movimento dialético de reflexão intersubjetiva entre indivíduo e sociedade, no qual os elementos de mediação estariam voltados para o processo de apropriação do conhecimento pelo sujeito. E em seu segundo enfoque, a relação coletiva assume forma de produção social.

Gutiérrez e Prado (2008, p.66), ao afirmarem que “educação e comunicação são um mesmo e único processo de co-participação, co-produção, co-entendimento e de comunhão com o entorno”, identificam no diálogo, na conversa pelo encontro, na interação e na colaboração exercida no campo da comunicação, alguns dos recursos de mediação pedagógica para uma educação social.

A educação deve propiciar um processo de reflexão crítica não sobre os elementos que compõem a comunicação, mas principalmente sobre as relações estabelecidas entre sujeitos e os elementos que conformam a estrutura social, em especial os meios de comunicação de massa. Essa é uma ideia também defendida por Martin-Barbero (2002, p.16), explicitada através da afirmação de que a escola deve pensar menos nos efeitos ideológicos e mais nos ecossistemas comunicativos – formados pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que alteram a percepção do ambiente social.

A comunicação dialógica precisa ocorrer não só nas relações entre o educando e o educador, mas também nas relações estabelecidas entre eles com os meios de informação. Esse conceito é apresentado por Porto ao assinalar que “os meios estão na escola, não apenas na forma de recursos ou procedimentos de ensino, mas na cultura dos alunos e professores que a ela recorrem” (PORTO, 2003, p.84). Isto implica a necessidade de fazer dos instrumentos de informação verdadeiros agentes de expressão e recriação da realidade, objetivo que equivale a conseguir do educando participação, compreensão e diálogo.

Gutiérrez (1988) destaca que, nas últimas décadas, foram incrementados recursos tecnológicos no ensino produzindo uma impressionante multiplicação de meios impressos e eletrônicos para a informação massiva sem que tenham acontecido mudanças nas atitudes comunicativas e afetivas entre os sujeitos escolares. Essa introdução da mídia como ferramenta e/ou recurso auxiliar para os professores é, para Porto (2003), uma prática recorrente no campo da educação e para a autora “em outro momento histórico no qual imperava o ufanismo pela tecnologia, como solução para os problemas do ensino/aprendizagem [...] (entretanto) a história da pedagogia mostrou-nos que esse processo não alcançou os resultados almejados” (PORTO, 2003, p.84).

Atualmente, falar de tecnologia de informação e comunicação significa reconhecer que o indivíduo está imerso em uma sociedade onde o conhecimento e a informação assumem papéis fundamentais na sua formação e no seu contexto.

A interlocução entre Educação e Comunicação permite aos sujeitos “dialogar com as mídias - ao invés de falar delas, em sua complexidade, em busca por uma teoria pedagógica que circule entre sujeitos, mídias, ciência, senso comum, ação e reflexão” (PORTO, 2003, p.88), pelo encontro entre as vozes de professores e alunos que se entrecruzam no compartilhamento de diferentes conhecimentos transversalizados pelo discurso social. É pelo diálogo que construímos uma **Pedagogia da Comunicação** que, segundo Porto (2003), entende

[...] a atividade didática como um ato comunicativo e integrador, que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, com e através dos meios de comunicação, contribuindo para que o aluno se converta de agente passivo para sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação. (PORTO, 2003, p.86)

Mais que a tecnologia, portanto, o que facilita o processo educativo é a capacidade de comunicação autêntica entre professor e aluno sistematizada por Gutiérrez e Prado (2008), Penteado (2002) e Porto (2001, 2003), como uma pedagogia de comunicação/interação revigorada pela introdução das mídias como propiciadoras de diferentes relações e movimentos na escola, segundo a qual seja possível:

- ✓ Preconizar o espaço escolar como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura;
- ✓ Considerar o cotidiano dos sujeitos escolares como profundamente marcado pelos meios de comunicação;
- ✓ Recorrer ao diálogo para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais;
- ✓ Considerar a importância do lazer, prazer e envolvimento emocional existentes no ensino-aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante (PORTO, 2002, 2003).

Os desdobramentos educacionais e comunicacionais proporcionados pelas linguagens tecnológicas e midiáticas são observados por Porto (2003) a partir da concepção de que a relação da escola com os meios de comunicação não se encontra apenas na configuração de uma educação para a mídia (formação do receptor crítico), mas determinada por uma ação pedagógica que entende as mídias como processos geradores de práticas pedagógicas que têm como ponto de partida a relação dos alunos com elas, seja na condição de usuários, seja na de críticos e/ou produtores.

Belloni (2005), em sentido semelhante ao apresentado por Porto, destaca que a mídia na educação necessita ser abordada não somente como uma ferramenta pedagógica, mas também como objeto de estudo transversal de uma educação que pesquisa e analisa a

formação do uso ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação. “A leitura atenta e o estudo cuidadoso das mensagens dos meios têm sido pensados como forma de conquistar e reafirmar a autonomia dos consumidores” (BELLONI, 2005, p.10), e os programas de educação para os meios (*media education*) vêm sendo pesquisados e estudados por Soares (1996), Belloni (1995) e Porto (2002), que os entendem como movimentos de resistência cultural a partir da proposta de recepção crítica e ativa das mensagens que emitem.

Segundo Soares (1996), essa é uma abordagem contestada por várias correntes contrárias que apontam para a ineficácia de uma recepção crítica e ativa, justificando seu posicionamento pela crença na tentativa de estruturação de outra forma de manipulação das consciências pela substituição da ação dos meios pela ação do educador.

A educação encontra-se, nessa situação, diante de um duplo desafio: criar um processo de comunicação dialógica e educar os sujeitos da geração tecnológica nesse contexto, possibilitando-lhes superar a condição de consumidores passivos e convertendo-os em receptores críticos, reflexivos e criativos dos meios de comunicação e informação. A essência do ato educativo é o acontecer dinâmico das lutas diárias e a vida cotidiana é o lar do sentido. “Não são os conhecimentos, as informações e nem as verdades transmitidas através de discursos ou leis que dão sentido à vida. O sentido se tece de outra maneira, a partir de relações imediatas, a partir de cada ser, a partir dos sucessivos contextos nos quais se vive”. (GUTIÉRREZ e PRADO, 2008, p. 14)

CAPÍTULO III

A TECNOLOGIA NA MEDIAÇÃO EDUCATIVA

Os meios massivos de comunicação – *internet*, TV e os telefones celulares – atingem hoje em dia a população com ondas ininterruptas de informação. O público não é apenas receptor, mas também produtor e difusor de informações. Muitos consumidores cidadãos vão um pouco além, tornando-se produtores de conteúdos e experiências na interface cotidiana através da distribuição em *blogs*, *you tube* ou *e-mails* para todas as partes do planeta.

Eternizada em poesia por Fernando Pessoa (1999), a célebre frase "Navegar é preciso; viver não é preciso", auxilia-nos na discussão sobre o clima cultural inaugurado na atualidade com a passagem da era industrial – caracterizada pela valorização do consumo – para uma nova sociedade informacional e do conhecimento onde a *internet* é, sem dúvida nenhuma, o maior símbolo, já que permite a produção de informação de forma viral, dinamizada por um intenso fluxo de interações.

O desenvolvimento acelerado que ocorre na sociedade e as informações atualizadas em frações de segundos geram mudanças nas sensibilidades dos indivíduos, em suas formas de ver, perceber e agir frente à constituição dos novos modos e ambientes de aprender; transformando as TICs no principal espaço de veiculação das ideias, interrogações e valores de nossa sociedade.

Segundo Lévy (1987), a maior parte das atividades de comunicação e de cognição encontram-se em vias de informatização. Correlativamente, os modos de representação e de percepção da realidade, transformam-se exigindo novas aptidões aos homens que vivem e trabalham em contato com as máquinas. “Os computadores não se contentam em servir ao ensino, à gestão ou à formação de imagens: eles redefinem a aprendizagem, o *management* ou a criação e de imagens” (LÉVY, 1987, p.216).

Sancho (1998) e Kenski (2007) consideram a educação escolar como uma tecnologia social, destacando que tal tecnologia tem sido utilizada em todos os sistemas educacionais e não pode ser entendida apenas como os aparelhos ou máquinas. Para Kenski, tecnologia é “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2007, p.24). Quando o professor atribui conotação educacional à tecnologia ela perde o seu sentido genérico, passando a referir-se a todas as ferramentas intelectuais organizadoras e aos instrumentos à disposição dos diferentes atores envolvidos no planejamento, na prática e avaliação do ensino.

Observamos que algumas tecnologias comunicativas como, por exemplo, o computador, o DVD, a televisão e o rádio, entre outros, encontram-se presentes no território da escola, mas, como lembra Kenski (2007), elas não provocam alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre os conteúdos escolares e, principalmente, não mudam a maneira como os professores trabalham com os alunos. As aulas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas a espaços restritos, ligadas a disciplinas e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamento dos conteúdos.

Sancho (1998) pontua que os profissionais da educação não contam com uma formação que lhes permita entender a complexidade dos fenômenos das sociedades tecnológicas. Os professores, em sua maioria, veem os meios unicamente como um recurso didático que possibilita a ilustração do conteúdo de suas aulas. Para Martín-Barbero (2002), nada pode prejudicar mais a educação do que o modelo de comunicação vertical e autoritário presente no sistema escolar. Igualam-se aquele professor que fica lendo o assunto da aula para a turma sonolenta e o que apresenta uma série interminável de *slides* em *power point* ou que

usa a *internet* como se fosse apenas um grande banco de dados para pesquisa. Isso implica considerar a comunicação como um mero instrumento midiático e tecnológico, ou seja, como um componente pedagógico e não como um processo relacional.

A relação entre educação, comunicação e tecnologia para Gutiérrez (1998, 2001b, 2008), Lévy (1987), Moran (2007), Kenski (2007), Penteado (2002) e Porto (2002, 2003, 2005), não está apenas vinculada à concepção de TIC como ferramentas de ensino, mas, sobretudo, à capacidade de utilizar suas potencialidades em mediação com os indivíduos como um processo inovador, como perspectiva metodológica cuja ênfase está na articulação do saber escolar com as experiências cotidianas dos sujeitos na relação da ciência com o senso comum, e, assim, percorrer diferentes sustentações para a informação: do texto impresso às redes de comunicação.

Na atualidade, jovens e crianças apresentam dificuldades com expressões orais e escritas lineares por pertencerem a uma geração imersa em um universo multimídia de textos rápidos carregados de ações, imagens e linguagens múltiplas que podem ser alteradas pelo simples *click* de um botão. Apesar de os textos impressos continuarem essenciais para o processo educacional, muitos professores questionam-se sobre a forma de integrá-los como fonte de aprendizagem para uma criança que gosta de aprender em rede, que aprecia mais a troca de mensagens *on-line* do que o silêncio da leitura; que tem à disposição milhares de vídeos, *blogs*, filmes e histórias com um simples toque do *mouse*. (MORAN, 2007, p. 44)

O problema está em saber se a escola é capaz de ensinar a ler livros não só como ponto de chegada, mas também de partida para outra alfabetização – a da informática e das multimídias. Isso implica pensar se a escola está formando o cidadão que, além dos livros, também busca informações nos noticiários de televisão e hipertextos informatizados. Babin e Kouloumdjan (1989) advertem que não é apenas a descrição do mundo que está mudando, mas também a forma de ler essa descrição.

O universo audiovisual trabalha com uma percepção multidimensional, com respostas mais globais e unificadas que objetivam acionar processos sensomotores e emotivos no

espectador. Para a escola é importante que as diferentes linguagens da manifestação cultural sofram um processo de mixagem (interação entre som, palavra e imagem) envolvendo o uso paralelo de propostas educacionais clássicas com os componentes das múltiplas mídias existentes na realidade atual.

O grande desafio da educação, portanto, é desenvolver na trajetória escolar do aluno, ao mesmo tempo, a apropriação de um conhecimento científico que dialogue com toda a produção gerada pela ascensão da multimídia (vídeo, CD, DVD), pelas redes de comunicação (sites) e pela comunicação em tempo real (*MSN, chats, blogs*, celular).

Fora da escola há uma educação paralela. As redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com as informações e com elas aprender. Mais interessante e atraente do que as tradicionais metodologias expositivas usadas pelo professor, o compartilhamento livre de informações – em grupos de discussões, *blogs*, páginas da *web* e *chats* – passa a compor novas redes de relações do jovem com o conhecimento. Diante desse cenário a escola deixa de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais difusos e descentralizados (MORAN, 2007).

Lévy (1999) desvincula o aprendizado profissional desenvolvido pelo indivíduo na sua juventude da prática exercida durante toda vida, pontuando que a maioria dos saberes fica rapidamente obsoleta. Esse saber “mutante” confronta os indivíduos exigindo deles a estruturação de novos territórios de aprendizagem desenvolvidos no próprio corpo social, que, auto-gerenciados, originam uma série de competências individuais. Para Martin-Barbero (2002), essa diversificação e pulverização do saber que circula na sociedade manifesta no sujeito uma espécie de esquizofrenia cultural, ou seja, uma referência confusa entre

[...] o saber que lhes outorga um diploma oficial e lhes vai servir para a inserção nos modos habituais de ascensão social e de consecução de um *status*, e aquele outro saber que vai lhes servir para introduzir-se nas novas modalidades do sistema produtivo e inovador da sociedade. Saber este que coincide com aquilo de que a sociedade necessita para formar um cidadão capaz de auto-determinação e, por conseqüência, capaz de respeitar, conviver, harmonizar. (MARTIN-BARBERO, 2002, p.55)

Na sociedade industrial, a educação orientou-se para a formação em massa de profissionais que incorporavam saberes estáveis e reconhecidos por suas funções e competências delimitadas pelas áreas do conhecimento. No momento atual de economia globalizada e volátil, a linha de produção em massa deu lugar à individualização do trabalho e à flexibilização do emprego, tornando cada vez mais difícil a organização de estruturas de conteúdos, de cursos e de informações que sejam válidas para todos e para sempre.

O saber gerado nos vários processos de educação, sejam eles de enfoques informais, formais e não formais, não constituem compartimentos estanques, já que produzem formas híbridas de aprender que, entre si, complementam-se e se reforçam mutuamente. O trabalho educacional estruturado por um processo de comunicação necessita conceber o ato de conhecer como uma tarefa compartilhada que nasce da própria dinâmica de uma realidade social cada vez mais exigente. A escola, nesse contexto, precisa definir como prioridade uma ação global de desenvolvimento do indivíduo deixando de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno para tornar-se fonte de efetivação do conhecimento intelectual e de transformação social.

Na sociedade da informação estão presentes modos de socialização e de mediação (realidade virtual, simulações, redes de relacionamento, etc.), decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados que acabam por exigir outras posturas frente ao conhecer, ao comunicar e ao ensinar que integrem o humano e o tecnológico, o individual e o social. Belloni (2005, p.20) destaca que os limites entre “educação, informação e entretenimento tendem a perder nitidez nas sociedades contemporâneas, onde o indivíduo consome quantidades crescentes de informações, aplicando-as tanto ao trabalho quanto à vida afetiva e ao lazer”.

Essa aparente facilidade oferecida pelo fluxo de conteúdo traz consigo, segundo Sancho (1998), no mínimo três paradoxos: o crédito à notícia; a relação entre o acesso e a construção do conhecimento elaborado; e o poder que a informação concede aos indivíduos. Há certa confusão entre informação e conhecimento. Atualmente, estão disponíveis muitos fatos e conteúdos, mas para que esses se transformem em conhecimento elaborado é necessária a compreensão da procedência dos dados, a

construção de conceitos e significados que possibilitem a leitura crítica da realidade (reconhecer e refletir) e a capacidade de compor e recompor com os dados fornecidos.

Para Perrotti (2008), o acesso à informação é condição necessária, mas não suficiente para sua apropriação. O autor destaca que para a transformação da informação em conhecimento e/ou ferramenta efetiva de ação é necessário que o indivíduo acione um processo de leitura intelectual e sócio-cultural de seu contexto.

A apropriação das informações é, sem dúvida alguma, produzida no interior de quadros que exigem vontade, interesse e ação dos indivíduos; ao mesmo tempo, porém, tal processo exige domínio de meios intelectuais e socioculturais complexos, envolvendo, especialmente em nossa época, além das ferramentas especiais que lhe são próprias, ações educacionais e culturais orgânicas e sistemáticas. (PERROTTI, 2008, p.15)

Percebemos que não basta um simples contato superficial com a natureza da informação, é preciso agir sobre seu conteúdo, analisá-lo, compreendê-lo, criticá-lo e reinventá-lo para que outras possibilidades possam surgir a partir da análise de um mesmo contexto. É importante ter consciência de que o consumo da notícia não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento, ou seja, todo dado acessado deve objetivar a construção do saber.

Lévy (1999) e Moran (2007) consideram que os novos formatos tecnológicos possibilitam níveis diferenciados de acesso à informação e de participação social, diluindo os papéis de autor e de receptor por requererem o envolvimento de ambos no processo comunicacional de forma não passiva. “O aluno que vivencia o universo da *internet* e da multimídia está sempre conectado e pronto para aprender com os colegas a desenvolver atividades significativas, a contribuir em cada etapa de um projeto coletivo” (MORAN, 2007, p.23).

Os alunos são descobridores, transformadores e produtores do conhecimento em processos de aprendizagens cooperativos que ultrapassam as paredes da sala de aula, dos laboratórios e dos muros das instituições. Os pesquisadores Lewis e Tapscott (apud, KENSKI, 2007, p.50) apontam como característica comum aos jovens dessa geração digital a necessidade de independência e autonomia em relação ao conhecimento. Segundo os

autores, os adolescentes se comportam como ativos pesquisadores de informação e não como “recipientes” da informação. São jovens inquietos que preferem descobrir sozinhos – negam aprendizagens instruídas – ou reunidos em grupos para compartilhar através de múltiplas articulações, intersaberes e interfazerem na rede virtual, a qual se transforma em um território para suas criações/ invenções.

Kenski (2007, p.52) observa que a geração digital tem muitas histórias para contar, já que “os jovens não falam em novas tecnologias, falam do que fazem com elas”. Por exemplo, a sensação do momento entre a juventude é o *twitter*, um site de relacionamento onde pessoas autodidatas postam mensagens em pequenos *flashes* cotidianos para comunicar o que lhes interessa; a nova moda é tão grande que o número de perfis do *twitter* já ultrapassou os mesmos do *orkut*. O depoimento extraído do *blog* de uma jovem adolescente mostra como essa mixagem pode apresentar-se.

Estou "viciada" na nova tendência da internet, o *twitter*, que não deixa de ser mais um site de relacionamentos [...] como um mini-blog, você é livre pra escrever o que quiser - o que está fazendo, o que está pensando, suas opiniões sobre qualquer assunto, tudo em 140 caracteres por *post*. A não ser que você o bloqueie, seu *twitter* pode ser lido por todos, cadastrados ou não na rede, o que lhe expõe. Depois de começar a *twitar* você terá *followers* e *followings*, quem "segue" você e quem você "segue", ou seja, quem acompanha o que você escreve e quem você acompanha, respectivamente. [...] A diferença entre as duas redes, *twitter* e *orkut*, é o dinamismo da primeira, mesmo que você esteja sozinho, há sempre alguém falando em algum lugar e você pode se comunicar com quem quiser. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso em 15 julho 2009)

Essa fala postada no *twitter* de Kikah revela o que para Bauman (2008) representa o cerne das redes sociais: o intercâmbio de informações pessoais. Segundo o autor, os usuários ficam felizes por revelarem detalhes íntimos de suas vidas pessoais, fornecem informações precisas de si e compartilham fotografias. O novo comportamento revela-se pela exposição da vida que é uma necessidade de tornar público o singelo gesto que acaba por perder significado ao assumir-se como composição de um retrato de vida impressionista. Bauman (2008, p.10) afirma ainda que “os adolescentes equipados com confessionários eletrônicos portáteis são apenas aprendizes treinando e treinados na arte de viver em uma sociedade confessional”, sociedade essa que busca eliminar a fronteira

que separa o privado e o público, e afastar da comunicação pública qualquer coisa que resista a ser reduzida a confidências privadas.

Alguns jovens, mesmo que afetados por esse universo de informações que circula ao nosso redor, buscam recolher pequenos fragmentos desse mar de palavras e ruídos – expressos em dizeres e imagens – na tentativa de convertê-las em mensagens de sentido. É um processo que tenta romper com o atual movimento confessional adotado pela sociedade contemporânea, conforme apresenta Kikah em outro trecho do mesmo depoimento extraído do *blog*, referindo-se ao *twitter* como um espaço de mobilização e criação do ser social.

[...] *twitter* é um meio de protesto, como por exemplo, há pouco tempo tivemos a campanha *#forasarney*, a qual foi criada pelo *@christianpior*, [...] A campanha saiu da *internet* e foi pras ruas. Em diferentes cidades e capitais aconteceram passeatas, organizadas através do *twitter*, com o objetivo de tirar José Sarney do poder. A história não teve muita repercussão fora do *site*, mas para mim que tenho 18 anos e não presenciei nenhum protesto popular foi bom ver que o patriotismo brasileiro ainda não morreu e ainda há vontade de mudar. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso em 15 julho 2009)

Não é mais possível discutir a educação desligada desse novo clima cultural que se inaugura, portanto os educadores não podem mais operar isoladamente do contexto. A identificação de diferentes espaços de intervenção e criação social da juventude não mais presentes nas ruas ou representado em bandeiras, remete a uma antiga provocação levada a cabo por Barbosa (2008, p.42) que, ao propor ao professor de Artes deslocar seus estudos e práticas sobre “o que é Arte” para “quando algo, um objeto, uma ideia ou uma atitude é arte?”, desejava dialogar com esse potencial de experimentação estética construído nas vivências do contexto social.

Para Callegaro (2008), um ensino de arte deve acontecer nas tramas das interações sociais, nas tensões dinâmicas e dialéticas entre e através das culturas, cujo *focus* “não está sobre o homem nem sobre o seu meio, mas no homem em seu meio”. Assim, a proposta de ensino das Artes supera a análise do objeto para construir relações e conexões com outros eventos e objetos da vida. Por esta perspectiva “a interpretação, a produção de

sentido e a subjetividade não estão ligadas à incorporação do sentimento à matéria, mas à apropriação/atualização sempre singular de um explorador” (CALLEGARO, 2008, p.143)

As autoras, a bem da realidade, sinalizam para a necessidade de uma mudança de paradigma da Educação que, para além de sua prática em análise do objeto, deve desenvolver ações que observem as relações e conexões estabelecidas “entre” os sujeitos, seus contextos e objetos. Neste sentido, o termo educação transcende os limites dos muros da escola para se inserir no próprio contexto cultural.

Projetos e propostas de educação e comunicação

Atualmente nos sentimos desafiados a compreender as pluralidades que compõem as culturas desse “novo tipo de estudante, forjado na organização de princípios criados pela intersecção da imagem eletrônica, da cultura popular e do sentimento fatal de indeterminação” (GIROUX, 1996, p.79). Os jovens absorvem fácil e rapidamente as tecnologias simplesmente porque estão incorporando todos os elementos de seu universo de socialização, já que “para eles tudo é novo e está no mundo para ser apreendido, apropriado, seja o conhecimento científico, os *gadgets* tecnológicos ou a violência sem limites nem perdão dos morros” (BELLONI, 2008, p.101).

Pensando nas possíveis interfaces entre a comunicação e a educação busco trazer alguns dos muitos exemplos de experiências voltadas a entender as especificidades geradas a partir das vivências juvenis junto às culturas midiáticas. São investigações que desejam diminuir as distâncias entre contextos de produção de sentido – originados na proliferação das tecnologias eletrônicas midiáticas – e o espaço de ensino e aprendizagem.

A pesquisa “Mídia e educação: uma análise da produção bibliográfica brasileira no período de 1982 a 2002”, realizada por Vermelho e Abreu (2005) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, teve como objetivo elaborar o estado da arte da produção que envolve Educação e Comunicação. No estudo feito em 58 periódicos, as

autoras identificaram o crescimento de publicações envolvendo a temática “educação e comunicação” a partir da segunda metade da década de 1990. Entre os 1599 textos encontrados e lidos, 923 foram produzidos após 1995. Na totalidade dos trabalhos analisados as autoras observaram que predominam estudos empíricos sobre os meios de comunicação mais tradicionais como a televisão e a impressa, tendo como foco questões relativas às relações do sujeito com os meios de comunicação; análise dos conteúdos veiculados; e ao emprego de metodologias diferenciadas para o uso dos suportes em sala de aula.

Atualmente, as pesquisadoras Tania Maria Esperon Porto, Mirza Seabra Toschi, e Claudia Lima das respectivas instituições do Ensino Superior – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), de São José do Rio Preto – desenvolvem uma investigação sobre o estado do conhecimento do GT 16 Educação e Comunicação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no período de 2000 a 2006. A investigação objetiva levantar dados que evidenciem as temáticas, as abordagens teórico-metodológicas, os sujeitos e contextos de pesquisa e as referências bibliográficas presentes nos textos analisados do referido GT, com a intenção de localizar prováveis lacunas na produção do GT. O processo está organizado em duas etapas: a primeira consiste na análise dos 120 (cento e vinte) textos aprovados para apresentação neste período pelo GT, classificados a partir de seus títulos, palavras-chave e resumos, tendo como recorte o foco temático; posteriormente (fase atual), estão sendo realizadas leituras integrais dos trabalhos e elaboração de resumos analíticos.

As possibilidades de exploração didática da relação entre os sujeitos da educação (professor e aluno) com diferentes mídias tem sido o campo de investigação de Porto (1996, 2000). Em sua tese de doutorado “Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série de 1º grau”, ela buscou avançar na compreensão das imagens/mensagens televisivas pelos sujeitos da educação escolar e na direção da aprendizagem de conteúdos e de comportamentos proporcionados pela mídia. Para tanto, a pesquisadora estruturou dois grandes momentos de análise: um estudo de caso e uma

experiência de pesquisa participante, todos junto a uma 5ª série de escola pública do Ensino Fundamental da periferia da cidade de Campinas/SP. As atividades desenvolvidas no estudo do cotidiano escolar encaminharam-se para a utilização da Pedagogia da Comunicação através de uma experiência de ensino-pesquisa. O experimento verificou o dinamismo e o interessante dos alunos no processo de ensino-aprendizagem escolar quando este é entrecruzado intencionalmente pelas diferentes instâncias sociais do saber: escola, televisão e vida cotidiana do aluno. Foi constatado que as mídias tornam-se intermediadoras das relações estabelecidas no cotidiano escolar, propiciando um envolvimento dos alunos em um trabalho executado em clima de parceria, de satisfação cultural, de diálogo, de interação e construção conjunta de conhecimentos.

Por outro lado, a pesquisadora também observou que os objetivos previstos para serem alcançados com os docentes não puderam ser atingidos na íntegra por diferentes problemas com destaque para as falhas verificadas na estrutura e organização da escola pesquisada que influenciam o docente – o que foi retomado por ela em outra oportunidade ainda com docentes de escola pública (PORTO, 2003, 2008). Os elementos levantados com as duas pesquisas contribuíram, entre outros aspectos, para o entendimento da relação aluno – meios de comunicação – professor podendo indicar caminhos para a realização de "ensino e pesquisa intermediados com e pelos meios".

Em outras pesquisas com estudantes, Porto (2005) busca comprovar a hipótese de que a invasão dos meios tecnológicos na vida cotidiana modela o comportamento intelectual e afetivo dos jovens. Em seu artigo intitulado "Adolescentes e meios de comunicação: espaços de afetividade e aprendizagem", a autora apresenta dados coletados junto a estudantes de 11 a 17 anos da rede de Ensino Básico da cidade de Pelotas/RS. A autora destaca que a utilização de meios de comunicação nos espaços escolares demonstrou que os alunos apresentam disponibilidade para aprender e participar de atividades mediadas pela mídia quando distantes de situações pedagógicas autoritárias. Evidenciam um envolvimento sério e entusiasta dos jovens perante atividades que tratam de assuntos correspondentes aos seus interesses, e que, de certa forma, estão interligados.

No campo da mídia radiofônica, observamos as considerações apontadas pela pesquisa de Cogo (2003), que revelou o crescente protagonismo juvenil na mídia como um indicador a ser considerado para futuras investigações. O trabalho foi desenvolvido para um *pool* de ONGs e para o Ministério da Educação constando que de um total de 798 radialistas pesquisados, que atuam em emissoras comerciais, educativas e comunitárias nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, 30,6% têm entre 14 e 21 anos; e 50% em média 30 anos de idade (COGO, 2003, p.198).

O rádio e sua relação com a educação é apresentado em várias pesquisas científicas. Dentre elas, destaco dois trabalhos que, apesar de abordarem o rádio como veículo de educação, o fazem a partir de pontos de referência distintos, tendo em comum a abordagem metodológica da Educomunicação.

A tese de doutorado de Alves (2007) intitulada “Educom.rádio : uma política pública em educomunicação”, tinha como objetivo analisar a formulação e implementação do “Programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio – Educom.rádio” em escolas públicas de ensino fundamental do Município de São Paulo/SP (2001-2004) à luz do encontro entre as noções de política pública e extensão universitária, encontro esse vivenciado nos projetos dirigidos pelo Núcleo de Pesquisa de Comunicação e Educação – NCE da Escola de Comunicação e Artes da USP. Seu foco de estudo voltou-se para a observação das estratégias escolhidas pelo NCE para a formulação, implementação e avaliação do “Educom. rádio” na rede municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo/SP, em consonância com os processos políticos desencadeados pela Secretaria Municipal de Educação e o contexto institucional vigente. A conclusão apontada pela pesquisadora refere que o “Educom.rádio” contempla em seu bojo as premissas da nova gestão municipal, estando nele presentes os conceitos de participação, dialogicidade, formação do cidadão e inclusão social, tão caros ao NCE em suas diretrizes de pesquisa e de extensão universitária.

A dissertação intitulada “Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do programa 'Cala-Boca já Morreu’”, realizado por Lima (2002), busca estruturar um

campo interdiscursivo e dialógico entre a Educomunicação e a Psicopedagogia. Essa dissertação trata de alguns conceitos das duas instâncias: na primeira parte, apresenta um histórico das pesquisas que relacionam Comunicação e Educação focando especialmente os trabalhos de Paulo Freire, Mário Kaplún e Ismar de Oliveira Soares. Em seguida, traça a trajetória da Psicopedagogia delineando seus espaços de intervenção, em especial os trabalhos possíveis dentro de emissoras de rádio, considerando alguns dos apontamentos de Alicia Fernandez. Tomando como exemplo o programa de rádio "Cala-boca já morreu", constata que ambas as áreas complementam-se ao buscarem garantir às crianças e aos adolescentes o direito de se constituírem sujeitos autônomos e de se apropriarem dos bens e recursos da comunicação.

A educação e a comunicação assumem, na ótica desses estudos, um caráter particular baseado principalmente em levantamentos de dados empíricos entre alunos e professores. As referências – tanto à comunicação quanto à educação – circunscrevem-se a aspectos bem específicos, voltados aos usos e práticas escolares na educação básica e no ensino superior.

Mais além do que as pesquisas apresentam, as temáticas referentes à educação e comunicação transcendem os espaços das escolas, não se esgotando na análise dos produtos oferecidos pelas mídias. Como uma nova área distinta do conhecimento para a qual convergem pressupostos, teorias, concepções e reflexões sobre suas múltiplas relações, os estudos vão além da educação escolarizada e da comunicação midiática. Envolvem, também, manifestações humanas expressivas mediadas pelos meios de comunicação em um sentido de transformação e continuidade das relações interpessoais. Abrangem, por conseguinte, a autonomia dos sujeitos para a produção e a significação de conteúdos midiáticos contextualizados.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem Metodológica

O que caracteriza um trabalho científico? O que diferencia o conhecimento científico de outras categorias de conhecimentos? O que se pode considerar válido e confiável na pesquisa? Como trabalhar os elementos da subjetividade? Dar respostas a essas questões certamente não é tarefa simples, já que as mesmas implicam um processo sistemático e persistente de discussão, crítica e debate acerca da construção do conhecimento.

Ao assumir a tarefa de investigar uma prática em educação da qual também participo, deparo-me com uma série de dificuldades para me distanciar da atividade propriamente dita, assumindo-a como objeto de análise, já que dela detenho muita informação. Assim, apresenta-se a necessidade de estruturar meu olhar indagador para que as possíveis respostas encontradas possam consolidar o conhecimento gerado pela análise imparcial do objeto em questão, neste estudo representado pelos processos de reflexão e significação construídos pelos participantes do programa Blecaute.

O primeiro movimento que realizei diante dessa organização representou a adoção de uma **metodologia de pesquisa**, ou seja, a escolha da abordagem e dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados para percorrer o caminho da investigação, um percurso criado, recriado e reinventado ao longo do tempo em que eu, na condição de pesquisadora, encontrava-me imersa no campo de análise. Zamboni (1998, p.43) acredita que “toda

pesquisa necessita de um método para chegar a seus objetivos”, procedimentos pelos quais as operações de análise e síntese serão alcançadas.

Nesse sentido, assumi a concepção de uma **pesquisa qualitativa em educação**, escolha que se justifica por observar na atividade que compõe meu campo de estudo a necessidade de analisar a elaboração de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que situam a problematização de pesquisa no espaço das relações humanas: processos de conscientização, comunicação e significação.

A base analógica desse tipo de investigação, de acordo com Negrine (1999), centra-se na “descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados (NEGRINE apud TRIVIÑOS E NETO, 1999, p.61). Sendo esta pesquisa balizada por tal corrente, não tive como preocupação quantificar os dados, mas sim compreender e explicar a dinâmica das relações sociais estabelecidas nas vivências e nas experiências constituídas entre os sujeitos, jovens produtores do programa Blecaute.

Um enfoque qualitativo para a pesquisa representa uma vertente metodológica que abriga uma série de abordagens investigatórias. O presente trabalho estruturou-se como um **estudo de caso** no âmbito educativo através do qual realizei um exame particular de como os jovens que participam do programa Blecaute produzem processos de conscientização capazes de revelar apropriação dos temas debatidos em cada programa, e quais significados são atribuídos pelo grupo para essa experiência de mídia educativa. Molina (1999) afirma que um estudo de caso é especialmente pertinente quando o pesquisador busca responder os problemas ou perguntas que se formatam em “como” e/ou “por quê” determinado acontecimento ocorre, e sobre o qual se obtém poucas informações sistematizadas.

Considerando as características de uma pesquisa qualitativa na qual os procedimentos investigativos privilegiam a compreensão do universo dos sujeitos mediante a compreensão de como os indivíduos pensam, sentem e atuam em seu cotidiano, os dados foram

analisados a partir de uma abordagem interpretativa. Isso significa dizer que observamos os fenômenos em seu ambiente natural, procurando fazer sentido ou interpretando-os em termos de significado que as pessoas dão a eles.

Para Triviños (1999), a pesquisa qualitativa, através das técnicas de coleta de dados que emprega, não possui separação marcada entre a busca de informações e a interpretação das mesmas. O autor salienta que, para que tenha valor científico, os resultados devem apresentar coerência, consistência, originalidade e objetivação.

Minha intenção foi investigar os processos de apropriação de conhecimentos relativos aos conteúdos abordados durante o Programa Blecaute pelos jovens que o integram. Com base em Minayo (1994), a análise qualitativa permite estabelecer uma compreensão dos dados coletados e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Segundo Bauer e Gaskell (2002), mesmo sendo essa a análise de um recorte temporal e de um núcleo de sujeitos específicos, as percepções representativas são capazes de permitir uma visualização de todo o processo de apropriação e de significação construídos por esses jovens ao produzirem, desenvolverem e avaliarem o programa de rádio.

Os instrumentos por mim utilizados na pesquisa foram uma câmera fotográfica digital e um gravador MP3. Por meio deles, foram feitas os registros visuais e sonoros das reuniões de pauta e dos programas. Também foi utilizado um CD com as gravações dos programas realizados em estúdio. Além disso, realizei análise documental dos *blogs* (diários pessoais) produzidos pelos jovens, bem como do diário meu de campo de pesquisador.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.181), os diários são considerados documentos particulares e “são importantes, sobretudo, por seu conteúdo não oferecer apenas fatos, mas o significado que estes tiveram para aqueles que os viveram, descritos em sua própria linguagem”. Para Minayo (1994), um diário de campo é um instrumento de pesquisa pessoal e intransferível e sobre o qual o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que possam revelar os diferentes momentos da pesquisa. Quanto mais detalhados forem os

registros do pesquisador, maior será o auxílio do diário na descrição e análise do objeto estudado.

4.2 Contextos e sujeitos da pesquisa

O programa de rádio “Blecaute: sua parada técnica” é um projeto desenvolvido por jovens estudantes da rede de ensino da cidade do Rio Grande/RS em parceria com a Rádio Universidade do Rio Grande – FM 106,7 MHz. Fazendo parte da grade de programação da Rádio desde fevereiro de 2007 (é transmitido no segundo e quarto sábados de cada mês, no horário das 18h às 19h30min), o programa é apresentado ao vivo dos estúdios da emissora localizado no campus cidade da Fundação Universidade do Rio Grande, pavilhão 8, junto à FURG TV, e conta com a operação técnica de áudio de Vilmar Perreira (Gaguinho).

Esse trabalho em conjunto com a Rádio Universidade foi possibilitado fundamentalmente pelo fato de a emissora ter como principal missão oferecer à comunidade uma alternativa de programação em FM, com conteúdo educativo e cultural. A Rádio Universidade, na qualidade de veículo educativo, tem como mote resgatar e preservar os valores culturais, locais e regionais há muito perdidos pela radiodifusão comercial, bem como atuar como instrumento de mídia radiofônica oficial da Universidade Federal do Rio Grande – FURG para divulgar suas ações e difundir o saber científico por ela gerado. Esse veículo de comunicação encontra-se hoje vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da FURG – PROACE.

Para desenvolver a presente investigação sobre a produção de processos reflexivos de aprendizagem e significativos realizados pelos participantes do Blecaute, escolhi analisar a sistemática de produção, desenvolvimento e avaliação de programas realizados durante o período de recesso das instituições escolares da cidade do Rio Grande/RS, compreendido entre os dias 17 de julho e 31 de agosto de 2009.

A coleta de dados durante o período de recesso escolar foi estabelecida por permitir maior frequência do grupo tanto nas reuniões quanto no desenvolvimento de cada programa, já que dele participam jovens de diferentes idades e formação. O quadro 01 destaca os atuais integrantes do programa Blecaute.

Quadro 01 - Integrantes do Programa Blecaute

Nome	Idade	Instituição de Estudo
André*	19	UCPEL – Curso de Jornalismo
Eduardo*	18	FURG – Curso de Engenharia de Computação
Carolina*	18	Pré-vestibular – opção Medicina
Érica	18	Pré-vestibular – opção Direito
Ruan*	17	UFPEL – Curso de Biotecnologia
Mônica	17	Bom Jesus Joana d’Arc – 3º Ano do Ensino Médio
Simone	16	Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira – 8ª série
Chendler	16	CTI – Curso Técnico em Refrigeração
Letícia B.	15	CTI – Curso Técnico em Análise de Dados
Henrique	15	Bom Jesus Joana d’Arc – 2º Ano do Ensino Médio
Cristian	15	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande /CAIC – 7º série
Letícia S.	14	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande /CAIC – 8º série

*ex-alunos do CTI.

Em sua proposta original, o programa Blecaute era composto somente por estudantes do Colégio Técnico Industrial - CTI. Porém, com o passar do tempo, de fevereiro de 2007 a agosto de 2009 ele se ampliou: passou de uma atividade extraclasse, vinculada à disciplina de Artes, para uma ação de extensão comunitária, possibilitando que alunos de outras escolas da rede de ensino de Rio Grande viessem a participar do programa.

Observando o quadro 01, é possível perceber que, dos doze jovens que participaram do programa no período pesquisado, quatro são ex-alunos do CTI, sendo que destes três cursam o nível superior e um se prepara para o vestibular em Medicina; outros dois alunos cursam o ensino médio técnico no CTI; e os demais alunos são oriundos da rede municipal, estadual e particular de ensino, estando um cursando pré-vestibular, dois o ensino médio e três as séries finais do ensino fundamental.

Ao longo do recorte temporal escolhido para a coleta de dados foram realizadas três reuniões de pauta (dias 18 de julho, 1º e 15 de agosto) e três programas ao vivo (dias 25 de julho, 08 e 22 de agosto). O quadro 02 apresenta uma síntese de como aconteceram as reuniões de pauta e as gravações dos programas.

**Quadro 02 - O Programa Blecaute
(julho e agosto de 2009)**

Data	Etapa do Programa	Alunos presentes	Temáticas tratadas	Convidados	Duração	Local de realização
18/07	Reunião de Pauta	7	Bandas, cantores e artistas que fazem sucesso na <i>internet</i>	-	2h e 30 min.	Residência da professora
25/07	Programa	7	Bandas, cantores e artistas que fazem sucesso na <i>internet</i>	-	1h e 30 min.	Estúdios da Rádio Universidade
1º/08	Reunião de Pauta	7	Relacionamentos virtuais		2h	Residência da professora
08/08	Programa	6	Relacionamentos virtuais	Regina	1h e 30 min.	Estúdios da Rádio Universidade
15/08	Reunião de Pauta	9	H1N1 – Gripe Suína		2h	Residência da professora
22/08	Programa	9	H1N1 – Gripe Suína	Dr. Schein Profª. do CTI Enfermeira Marise	1h e 30 min.	Estúdios da Rádio Universidade

A reunião do dia 18 de julho contou com a presença de sete jovens; em 1º de agosto com a participação de sete alunos e no dia 15 de agosto de nove integrantes. Nessas reuniões de pauta, **Érica** assumiu a função de facilitadora grupal exercendo a coordenação da organização do encontro. Tal definição se deu por força de um acordo grupal com a jovem que, devido a seu processo preparatório para o ingresso universitário, pouco tempo tem para se dedicar as pesquisas temáticas, conforme dados extraídos do diário de pesquisa. Ela manteve o espaço das ideias livre para o grupo criar e questionou os momentos de pouca clareza sobre a temática. Percebemos que os alunos presentes nas

reuniões de pauta mantiveram sua presença durante o programa, com exceção de Henrique que não compareceu ao programa do dia 08 de agosto por motivos particulares.

A partir da observação dos dados apresentados no quadro 02 é possível afirmar que as temáticas selecionadas pelos jovens abordam assuntos que fazem parte do seu universo cultural e têm incidência direta sobre suas vidas (caso do programa sobre o H1N1). Constatei, também, que o contrato grupal firmado por mim e pelos alunos é respeitado por todos os participantes, já que a regularidade de suas frequências demonstra uma forte vinculação entre a reunião de pauta e o desenvolvimento do programa, o que parece não ocorrer com a avaliação reflexiva postada nos *blogs* dos jovens, como demonstra o quadro 03.

Quadro 03 - Registro nos *Blogs* de Reflexões sobre o Programa Blecaute

Participantes	Possui Internet residencial		Possui <i>Blogs</i>		Registro dos Programas nos <i>Blogs</i>
	Nome	Sim	Não	Sim	
André	X	-	X	-	X
Carolina	X	-	X	-	X
Eduardo	X	-	X	-	-
Érica	X	-	X	-	X
Ruan	X	-	X	-	X
Mônica	X	-	X	-	X
Simone		X	X	-	X
Chendler	X	-	X	-	X
Letícia B.	X	-	X	-	-
Henrique	-	X	-	X	-
Cristian	-	X	X	-	-
Letícia S.	-	X	-	X	-

O quadro acima reproduzido permite constatar que, dos doze jovens que integram o programa, dez possuem *blogs* pessoais, os quais nem sempre estão atualizados com os conteúdos debatidos nos programas. Apenas três alunos – **André, Érica e Ruan** – divulgam seu constante processo de reflexão sobre os debates travados em cada programa.

A percepção desses dados levou-me a selecionar quatro jovens como sujeitos de pesquisa. Tal escolha justificou-se porque os escolhidos apresentavam frequência e

participação nos debates, durante o período delimitado para a coleta de dados, e evidenciavam colaboração em vinte do total de cinquenta e um programas realizados durante os três anos do projeto. Assim, os sujeitos selecionados para essa pesquisa foram: **André, Érika, Henrique e Ruan.**

Os jovens que contribuíram para o levantamento de dados são por mim identificados pelos seus nomes reais mediante autorização individual (ANEXOS 01 e 02). A seguir, uma pequena caracterização de cada um dos sujeitos da pesquisa.

André é ex-aluno do CTI e fez parte da organização do encontro realizado em 2006 que originou o programa Blecaute na Livraria Acadêmica. Após esse evento, o jovem se afastou do grupo retornando em junho de 2007 quando foi estabelecida a definição da periodicidade dos encontros. Meses depois, assumiu a ancoragem⁷ da mesa (primeiro aluno a capitaniar tal tarefa) na qual permaneceu até dezembro de 2008, quando decidiu afastar-se do programa. Mesmo longe, sempre encontrava uma maneira de interagir com o grupo. Esteve presente em trinta e cinco programas realizados em estúdio, nos quais ancorou vinte e oito deles. A importância dessa experiência para **André** está presente em sua escolha universitária. Em março de 2008, iniciou o curso de Jornalismo na Universidade Católica de Pelotas/ UCPEL.

Érika ingressou no Blecaute em julho de 2007. Esteve presente como espectadora na transmissão realizada direto da 34ª Feira do Livro da FURG, no bairro Cassino; participou de trinta programas, ancorando seis deles. Desde março de 2008 cursa pré-vestibular e pretende ingressar na faculdade de Direito. Com a saída de **André** da ancoragem, **Érika** assumiu a função de comandar os debates. Essa escolha foi realizada pelos jovens em reconhecimento a sua dedicação ao programa. Esse comprometimento fica claro ao percorrermos seu *blog*, já que nele estão registradas as impressões de cada programa, o que não ocorre nos demais. Em seu perfil **Érika** assim se auto-apresenta:

⁷ Pessoa responsável por conduzir a dinâmica do programa.

[...] Bom, meu nome é Érica, eu terminei o ensino médio esse ano (2008) e estou prestes a prestar vestibular pra Direito! [...] Entrei no programa Blecaute faz mais de um ano, quase dois e cresci muito lá dentro. O Blecaute mudou meus pensamentos sobre diversas coisas e me transformou numa pessoa mais culta e a fim de buscar mais sobre assuntos diferentes. Sou uma menina decidida, divertida, inteligente e amiga. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso 20 de setembro 2009).

Em março de 2009, **Érica** solicitou afastamento da função de âncora justificando a necessidade de tempo para dedicar-se a preparação para o vestibular em Direito, preferindo ficar no apoio organizacional do grupo.

Ruan é ex-aluno do CTI, ingressou no Blecaute em abril de 2007, comparecendo a vinte programas realizados no estúdio. Em seu *blog* revela ser demasiadamente competitivo, perfeccionista, ateu e tem o desejo de constituir-se no futuro como cientista. Senso crítico e intensidade são sentimentos que o jovem destaca como parte de sua existência pela necessidade de avaliar o meio em que está incluso em razão de detestar a normalidade e a falta de raciocínio. Cursa o segundo semestre de bacharelado em Biotecnologia pela Universidade Federal de Pelotas e pretende se dedicar à reprodução assistida e à embriologia. Ao referir-se ao programa Blecaute considera que “mesmo com uma carga horária de 36 horas semanais, desejo continuar participando até que se torne necessário um afastamento para pós-graduação ou trabalho na área científica”. (<http://www.ruan-oliveira.blogspot.com/> acesso 25 de setembro 2009).

Henrique ingressou no Blecaute em abril de 2008 a convite de **Érica**. Esteve presente em vinte e quatro programas, ancorando cinco deles. Atualmente cursa o segundo ano do Ensino Médio numa escola particular da cidade do Rio Grande. É o único dos pesquisados que não possui *blog* em razão da falta de acesso à rede de *internet* em sua residência, fato que impossibilita a atualização do conteúdo. Porém, essa limitação não é considerada pelo jovem nem pelo grupo como um fator relevante. **Henrique**, com o afastamento de **Érica** da ancoragem, em março de 2009 foi o convidado pelo grupo a assumir a função central durante a apresentação do programa. Assim, a atuação do jovem envolve um agir participativo em comunicação capaz de romper com as limitações cotidianas.

4.3 A Pesquisa no Blecaute

Essa investigação aconteceu em três contextos de coleta de dados: o primeiro composto pelo registro visual e sonoro do planejamento do grupo, realizado durante a reunião de pauta (as três reuniões foram gravadas em sua totalidade, bem como fotografadas); o segundo contexto compreendeu os programas realizados ao vivo direto do estúdio da Universidade FM, 106,7 MHz, e, posteriormente, cedidos à pesquisadora em um CD; a última etapa de coleta de dados consistiu na análise dos blogs pessoais dos jovens em questão. Todo processo investigativo foi mediado pelos registros das observações do pesquisador em seu diário de pesquisa. A seguir, faço uma descrição dos contextos e dos processos de pesquisa ocorridos.

4.3.1. A Reunião de Pauta

A reunião de pauta constitui-se em um encontro quinzenal dos jovens com a professora/pesquisadora. Durante o período inicial do projeto, quando ainda era composto somente por alunos do CTI, os encontros eram realizados nas dependências do Colégio Técnico. Com a entrada de jovens de outras instituições de ensino, bem como diante do término de meu período como professora substituta, optei por realizar as reuniões nas dependências da rádio – na época localizada em uma região central da cidade do Rio Grande.

No início de 2008, o estúdio da rádio foi transferido para o campus cidade da FURG, próximo as dependências do CTI. Os alunos juntamente com seus familiares solicitaram a troca das reuniões das novas dependências da rádio para um local mais central, alegando dificuldade de acesso e insegurança, o que os obrigava a semanalmente realizar o traslado de seus filhos. Tal problema não se verificaria em uma zona mais central da cidade, razão pela qual optou-se por realizar as reuniões de pauta em minha residência. Com a mudança, ficou acordado que no dia dos programas ocorreria uma organização

entre os pais para garantir a presença dos estudantes. As reuniões de pauta passaram a ser realizadas no primeiro e terceiro sábados do mês, no horário das 10 horas às 12 horas.

Minha casa passou a ser um espaço de interação grupal. Pensar sobre esse local me leva a recordar os versos de Vinícius de Moraes que, ao descrever em forma de poesia “A casa”, nos convida a refletir sobre as incertezas do nada no aparente vazio. Uma casa pode ser apenas um abrigo a nos proteger das intempéries da vida, mas também pode ser um local no qual o esmero do trabalho produtivo possibilita a construção existencial que rompe com a segurança de suas paredes. Nessa casa o tudo e o nada acontecem.

No primeiro e terceiro sábados de cada mês, por volta das 10 horas da manhã, os alunos que moram em bairros mais distantes do centro da cidade começam a chegar a minha casa passando a ocupar o espaço com alegria e descontração. Como é manhã de sábado, minha família também se encontrava na residência (marido e filho de 04 anos). Atendo aos jovens e ao filho pequeno, simultaneamente. Como estratégia, mantenho sempre sobre a mesa da sala de jantar um bolo e uma térmica com água e chimarrão. Quem chega vai se servindo. João Pedro (meu filho) sabe que as sextas-feiras é o dia de assarmos um bolo para a reunião com os “guris”, então separo os ingredientes para que ele prepare a massa na batedeira, logo após assamos e desformamos juntos a iguaria. Toda essa preparação é a forma que encontrei para trabalhar nos finais de semana sem que meu filho se sinta roubado da atenção da mãe, já que a partir do ritual de criação do bolo ele também passa a fazer parte do grupo.

Ao redor de uma mesa começamos a reunião compartilhando o alimento e as ideias que logo começam a surgir. Retomo a metáfora da “mesa do saber” apresentada por Babin e Kouloumdjian (1989) como espaço coletivo de articulação do conhecimento. Nesse encontro que antecede cada programa é definida a organização das tarefas do grupo e seleção das temáticas, apontados os possíveis debatedores a serem convidados e distribuídas as atribuições organizacionais como as formas de contatos com o programa, o *playlist* e a divulgação do programa no *orkut* e no *twitter*.

Também, durante a reunião, o grupo avalia o programa anterior buscando identificar as falhas e potencialidades alcançadas na atuação individual e coletiva durante o seu desenvolvimento. Sempre participo desse processo de avaliação, afastando-me apenas durante o momento de escolha da temática de maneira a ceder espaço para que os jovens organizem, sozinhos, os assuntos que desejam debater. Quando solicitada, faço minhas intervenções sobre o tema escolhido.

A dinâmica para estimular a escolha da temática de cada programa está estruturada a partir de uma ferramenta utilizada na geração de ideias e conceitos: o *Brainstorming*, também conhecido como “tempestade de ideias”. Esse processo de criação representa uma técnica de dinâmica de grupo cuja finalidade é gerar ideias inovadoras e promover o pensamento criativo em um ambiente livre de críticas e de restrições à imaginação. Durante a reunião de pauta a atividade de *Brainstorming* tem um valor instrumental para a identificação de temáticas, auxiliando os alunos no planejamento de possíveis caminhos reflexivos para o posterior debate durante o programa.

O *Brainstorming* é útil para o grupo, pois gera, num curto espaço de tempo, uma grande quantidade de ideias que, reunidas, determina o assunto a ser debatido: indica possíveis causas e problemas; delimitam linhas de abordagens e ações necessárias para a realização do programa, tais como a escolha de um convidado ou a definição de uma pesquisa específica a ser realizada sobre a temática. Chapman (2003, p.102) destaca que “as propriedades do *Brainstorming* criam um ambiente onde os alunos podem expor seus pensamentos sem medo de serem criticados, pois não existem ideias certas ou erradas, os alunos aprendem que cada ideia tem seu valor”.

A reunião começa com a seleção do facilitador, ou seja, o aluno que vai anotar as ideias surgidas e desenvolvidas durante o *Brainstorming*. Após essa etapa, inicia-se uma rodada de apresentação de temáticas e sugestões de maneira a que cada aluno contribua com uma sugestão ou com a ampliação daquela apresentada por um de seus companheiros. As ideias são anotadas em uma folha em tópicos exatamente como foram apresentadas ao grupo, sem qualquer interpretação ou preocupação com a forma de expor, de maneira a que todos possam vê-las. Isto evita duplicidades, mal entendidos e estimula o pensamento

criativo dos participantes. Terminado o momento de geração das temáticas, a pessoa que atua como facilitador da reunião esclarece o significado das ideias apresentadas para assegurar que todos tenham o mesmo entendimento. Após esse processo, elas são reunidas e classificadas em temas e categorias. É selecionada pelo grupo a melhor, que passa a ser o tema de discussão a ser abordado no programa.

De uma forma geral, as reuniões apresentam a mesma dinâmica organizacional, alterando apenas o sujeito que atua como facilitador. A seguir, um breve relato das reuniões no período de pesquisa.

No dia 18 de julho de 2009 estavam presentes **Henrique, Érica, Carolina, Letícia B., Letícia S., Cristian e Simone**. O tema selecionado para o programa foi bandas, cantores e artistas que fazem sucesso na *internet*. Ao iniciarmos a reunião informei sobre o andamento da minha pesquisa para o mestrado, pontuando que, a partir daquele momento, estaria coletando material para análise. Solicitei permissão para gravar a reunião, os programas e coletar junto aos *blogs* pessoais informações relativas à participação no programa. Aduzi que, mesmo que estivessem de acordo, seria importante que as autorizações fossem preenchidas e assinadas por seus responsáveis legais. Todos concordaram em participar, mas **Henrique** destacou que, por não possuir *internet* em sua residência, ficaria impossível atualizar o *blog* e que sempre fazia a avaliação dos programas durante a reunião de pauta. Combinamos que cada um buscaria interagir da maneira que desejasse, pois essa é a principal característica do Blecaute: liberdade para a escolha da forma de participação.

Após esse inicial momento de descontração e informe geral, o grupo iniciou um processo de avaliação do programa passado, cuja temática foi “O sono e o adolescente”. Os jovens pontuaram que, apesar do tema ter uma relação próxima com suas vivências, o programa não havia sido satisfatório. Destacaram que o convidado não se colocou como um facilitador da discussão, tendo o programa se limitado a perguntas e longas respostas por parte do médico, ocorrendo, assim, pouca interação entre os participantes que restringiram-se a ficar ouvindo as explicações. “Foi um programa chato de fazer e, certamente, de escutar”, concluíram.

O grupo pareceu-me desanimado e pouco motivado para organizar o próximo programa. Senti no ar a sensação de que eles iriam desistir do programa. Diante desse fato, organizei minha intervenção a partir do seguinte questionamento, “Que tipo de coisa vocês têm feito e que tem despertado um enorme prazer?” **Henrique** respondeu: “não tenho tido muito tempo por causa da escola, mas sempre que tenho um tempinho gosto de escutar música e jogar basquete”, sendo complementado por **Érica** que destacou sua participação em um *show*: “esse ano fui ao *show* do *Mcfly* em São Paulo, foi um bate e volta”.

Meu questionamento pareceu ter rompido com a apatia dos alunos. **Henrique** revelou que o tempo dedicado à escola o impedia de realizar atividades que lhe despertam o prazer e o bem estar, tais como escutar música e/ou praticar esportes. Percebi através desse relato o quanto as atividades da escola encontram-se distanciadas daquelas pelas quais os adolescentes se vinculam ao prazer e ao bem estar social.

A partir do comentário realizado por **Henrique**, cada jovem expôs sua posição, sempre calcada no estímulo que a interrogação lhes proporcionava. A música, as bandas e, principalmente, a autonomia do jovem em transformar a *internet* em um espaço de produção passou a ser o tema gerador de discussão realizada durante o encontro, culminando na escolha da temática “Bandas, cantores e artistas que fazem sucesso na internet” para o programa do dia 18 de julho de 2009.

Na reunião de pauta do dia 1º de agosto de 2009 estavam presentes **André, Henrique, Érica, Letícia S., Cristian, Simone, Ruan**. O tema selecionado para o programa foi relacionamentos virtuais. Durante a reunião de pauta o grupo pareceu-me mais animado com a temática escolhida, uma vez que, no programa anterior, haviam podido falar sobre o universo a que pertencem. Na avaliação realizada por **André** – que participou pelo *MSN* –, faltou aprofundar algumas características apontadas pela temática. Segundo o jovem, muitos temas correlatos foram levantados, mas pouco explorados. “Vocês saltavam de um tema a outro, limitaram-se a simplesmente citar. Não discutiram nada aprofundado.” **Érica** concordou com a observação, sendo complementada por **Henrique** que disse: “um assunto era introduzido, mas ninguém dava continuidade, logo já passavam a falar de outra coisa”.

Henrique, então, sugeriu que **Érica** retornasse à composição da mesa, indicando: “tens que ficar na mesa para ajudar a promover os debates”.

Na reunião de pauta do dia 15 de agosto de 2009 estavam presentes **André, Henrique, Érica, Letícia S., Cristian, Ruan, Eduardo, Chendler e Mônica**, sendo o tema selecionado para o programa a Gripe Suína – H1N1. O início dessa reunião foi marcado por uma grande agitação dos jovens. O grupo encontrava-se mobilizado pelo problema de saúde pública enfrentado em Rio Grande que, naquela ocasião, passava a viver sob a ameaça do vírus da nova gripe, com o registro dos primeiros óbitos, fato que ocasionou o adiamento pelas escolas do início do segundo semestre letivo para 1º de setembro. Tal situação gerou intensos debates entre o grupo, com posicionamentos distintos – uns contra e outros a favor – sobre as iniciativas governamentais de ampliar o recesso escolar e as estratégias políticas adotadas. Alguns manifestaram, ainda, desconfiança acerca de uma possível manipulação do vírus em laboratório. As angústias justificavam-se pela proximidade do novo exame do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), previsto para acontecer em outubro de 2009, e pela extensão do ano letivo para janeiro de 2010. A revolta intensificou-se quando **Érica** informou que os familiares de outros integrantes do grupo haviam vetado a participação no programa devido aos riscos apresentados pelo ambiente do estúdio, um lugar totalmente fechado, sem ventilação e luz natural.

A influência de tal medida social ficou clara pela revolta dos jovens externalizada através do seguinte diálogo travado entre **Érica e André**: **Érica** iniciou dizendo “isso é um absurdo, querem nos proibir de viver. O que adianta suspender as aulas ou nos proibir de participar do programa se nos finais de semana tá todo mundo na balada. É ridículo”. **André** complementou explicando: “é um problema de gestão, desde janeiro, quando estourou nos EUA, todo mundo sabia dessa tal de gripe suína e nada fizeram para prevenir. Agora vou ter aula até janeiro, quando o Cassino estará bombando”. Nesse momento identifiquei a necessidade de uma intervenção para reconduzir a discussão à atividade fim da reunião, pontuando: “vocês não conseguiram fazer uma avaliação do programa passado e estão aí esbravejando sobre um tema em que suas opiniões não passam de mero achismo. Se desejarem discutir o problema, façam de maneira correta e usem o programa para isso.

Discutam lá com especialistas, senão vai parecer à opinião de um que é contrária a de outro”. **Érika** contrapôs a sugestão afirmando: “acho um tema muito batido, todo mundo só fala nisso”. Retornei argumentando: “vocês também só falam nisso” e questionei “se tá batido, como vocês poderiam abordá-lo de maneira diferente?” **André**, então, sugeriu: “quem sabe convidamos estudantes de medicina para se posicionarem sobre o assunto? De político eu já estou de saco cheio”.

Minhas intervenções nem sempre são aceitas pelo grupo, o que permite verificar que as relações de poder entre professor e aluno encontram-se diluídas pelo processo de autonomia coletiva. Essa necessidade de independência e autonomia em relação ao conhecimento que lhes interessa é, para Kenski (2007), a principal característica dos jovens da geração digital.

A reunião de pauta do dia 1º de agosto foi marcada por um novo processo de inovação no Blecaute: a participação *on line* dos integrantes que, por motivos diversos, não puderam presencialmente comparecer ao encontro. Na experiência analisada, **André** encontrava-se doente e passou a interagir com o grupo através de uma chamada de vídeo realizada pelo *MSN*. **Érika** colocou seu *notebook* sobre a mesa e posicionou a câmera para o grupo; todos puderam visualizar **André**, o mesmo acontecendo com ele.

Esse bate-papo mediado pela tecnologia alterou o clima do grupo que passou a brincar com essa possibilidade de interação. Durante o programa de rádio resultante dessa experiência, **Érika** informou aos ouvintes que parte da “reunião foi pelo computador, falando, escrevendo e vendo”. Essa afirmativa despertou a curiosidade de um convidado que questionou: “Vocês fizeram reunião *on-line*? *Skype*?”. **Érika** respondeu: “Não, *MSN* com vídeo mesmo”. Babin e Kouloumdjian (1989) salientam a contribuição para a construção e o aprofundamento dos saberes proporcionada por essa interação com diferentes linguagens culturais que envolvem o uso paralelo de comportamentos educacionais clássicos, sendo possíveis de serem adotadas num ensino ligado ao uso das múltiplas mídias.

4.3.2. O programa realizado ao vivo dos estúdios da 106,7 FM



Figura 05

O programa registrado nessas imagens foi realizado no dia 22 de agosto de 2009, no estúdio da Rádio Universidade FM, 106,7 MHz.

Durante os dias da semana que separam a reunião de pauta e o efetivo desenvolvimento do programa nos estúdios, a Rádio Universidade veicula em sua programação diária uma vinheta de chamada para o Blecaute, cuja função é informar à comunidade o dia e a proposta do mesmo. A mensagem produzida e gravada pelos alunos apresenta o seguinte texto:

Para aí, para, para, para aí. Blecaute no ar. **Escute!** Músicas, entrevistas, comentários dicas culturais, entretenimento e diversão. **Pense!** Seu dia, seu mundo, seu futuro. **Blecaute.** Sua parada técnica no segundo e quarto sábado de cada mês. Um projeto cultural dos alunos do CTI em parceria com a Universidade FM. Educação e cultura em sintonia.

Essa fala diária do grupo, além de constituir um canal de comunicação com o ouvinte, também atua sobre a organização coletiva dos jovens já que os mantém unidos e centrados na atividade de realizar o programa. Percebi (somente nesse momento de análise) que todas as vozes que compõem essa mensagem ou esse convite público permanecem realizando o programa. Revela-se aqui, o que Gutiérrez e Prado (2008, p.43) descrevem como a “capacidade do ser humano de mobilizar sua sensibilidade, imaginação, vontade e seu talento intelectual num esforço que se estende do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento coletivo”. Ao tornar essa voz coletiva, os jovens transformam suas potencialidades em energia social, resgatando, de certa forma, o “velho” e “atual” desejo da juventude de mudar o mundo.

Os estudantes sempre chegam aos estúdios da Rádio Universidade com duas horas de antecedência e, neste intervalo de tempo até o início do programa, confirmam a presença dos convidados e/ou resolvem problemas gerados pelo não comparecimento de seus debatedores – é frequente o cancelamento da presença horas antes da veiculação, fato que fez com que o grupo tenha por norma agendar a participação de, no mínimo, dois especialistas por temática, o que não impede que tal situação seja recorrente. Além disso, cada participante apresenta seu foco de pesquisa para que seja organizado o roteiro temático das discussões. Os jovens selecionam o responsável pela divulgação dos contatos, pelo debate paralelo no *orkut* e no *twitter* e pela análise do *playlist* – ou seja, quem apresenta as músicas em razão de um repertório mais nacional ou internacional que exige o domínio do inglês.

Todos esses papéis grupais apresentam uma grande rotatividade entre os jovens. A única função que não acompanha tal dinâmica é a de âncora por exigir, além da presença em todas as etapas de elaboração do programa, um maior domínio da técnica radiofônica. Cabe ao âncora narrar, anunciar e comentar as notícias fornecidas por cada participante; atuar como mediador nas discussões e construção de relações informacionais; controlar o tempo de cada bloco respeitando, principalmente, os intervalos institucionais; e sempre ocupar os momentos de silêncio. Na história do Blecaute já tivemos seis âncoras: dois técnicos da rádio, a professora e três alunos já comandaram o programa.

O roteiro principal do Blecaute está organizado em cinco blocos de discussões, quatro blocos musicais (organizados pela sequência do *playlist*) e intervalos onde ocorrem a divulgação dos serviços da rádio, programação e propagandas institucionais.

A abertura do programa constitui o primeiro bloco, com duração variada entre seis a oito minutos. Nesse momento realiza-se a apresentação do Blecaute como atividade educativa, e dos componentes da mesa. O grupo comenta assuntos gerais relacionados com a comunidade ou com o universo da juventude. Por exemplo, no dia 25 de julho, **Henrique** questionou: “Carol, já fizesse a inscrição no ENEM?”, ao que Carolina respondeu “Fiz sim, primeiro eu não conseguia fazer, tentei, não consegui daí fui de madrugada para o *site* do ENEM, *site* vazio, consegui fazer”. **Henrique** transformou essa apresentação em informação ao indagar “Qual o *site* Carol?”, que respondeu: “www.enem.inep.gov.br, precisa do CPF e RG”. Essa apresentação descontraída inicia o processo de vinculação individual de cada participante à atividade na medida em que revelam um pouco de si e de suas escolhas atuais. Após esse momento, são divulgados os meios de interação com o programa sempre por dois locutores, sendo o bloco finalizado com a apresentação do tema central a ser tratado.

O segundo bloco tem duração entre quinze e vinte minutos, constituindo-se no momento em que o grupo inicia o debate da temática selecionada durante a reunião de pauta. Um dos alunos – escolhido no período que antecede o programa pelo valor de sua pesquisa – ou mesmo o âncora, informa aos ouvintes e ao grupo os dados a respeito do assunto e, posteriormente, coloca “sobre a mesa” uma questão a ser debatida pelos componentes, convidados e ouvintes.

No dia 22 de agosto a temática foi assim introduzida por **Henrique**: “Quantos de vocês já piraram por causa da gripe?”, questionamento que acionou o debate grupal acerca do conteúdo de morte revelado pela notícia. **Ruan** afirmou que “não pirei e enquanto não morrer não vou pirar”. Travou-se, neste momento, um debate que abordava o risco oferecido pela doença, mas a discussão foi novamente ampliada por uma segunda provocação de **Henrique** quando disse “uma coisa que chama atenção por causa dessa

gripe suína é o adiamento das aulas. Eu tô de férias prolongadas. A gente vai atrasar as aulas”. Tal assertiva vincula a temática ao universo de interesse dos jovens.

A partir do terceiro bloco, também com duração entre quinze e vinte minutos, o debate se amplia com o desenvolvimento de subtemas que surgem no decorrer do programa. Exemplo disso ocorreu no debate realizado sobre a N1H1, no qual **Ruan** levantou questionamentos acerca de aspectos biológicos da virose, indagando ao **médico**: “eu gostaria de saber em que quantidade esse vírus é patogênico, um microorganismo já causa doença ou tem que ter um número maior pra poder levar a essa patologia?”, ao que foi prontamente respondido pelo **Dr. Schein**

Não, é praticamente impossível determinar a quantidade de vírus que é inoculado no organismo. Na verdade isso é reação. A partir do momento da inoculação existe uma cadeia de eventos onde o organismo reage contra a invasão desse vírus, no qual nós não temos defesa. Na medida em que esse processo inflamatório acontece em todo o organismo surgem esses sintomas que nós relatamos, então não existe uma quantidade de vírus que a gente possa determinar.

Os novos aspectos abordados não foram, necessariamente, decididos durante a reunião de pauta, já que em sua maioria são *links* com alguma ideia ou sugestão colocada nos debates grupais, ou a partir de algum comentário realizado pelo mediador, ou mesmo durante o intervalo.

O quinto e último bloco tem duração aproximada de cinco minutos, sendo reservado para as considerações finais sobre a temática, o encerramento propriamente dito e as despedidas do grupo, os agradecimentos pela participação dos ouvintes, o anúncio do dia da próxima transmissão e as últimas conversas e colocações.

A participação dos ouvintes durante o programa acontece de quatro formas específicas: pelo *MSN*: programablecaute@hotmail.com; pela comunidade do *orkut*: comunidade Programa Blecaute; pelo *twitter*: <http://twitter.com/blecaute>; ou pelo telefone da rádio (0XX53) 32328968. Essa participação também auxilia na condução da discussão, como ocorrido no programa do dia 25 de agosto de 2009 no qual **Érica** propôs para o grupo o redirecionamento da conversa a partir da seguinte intervenção de uma ouvinte: “eu vou

expor a minha indignação, além disso, o INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa) poderia se posicionar sobre o ENEM, porque os cursinhos não pararam, estamos todos lá, com 50 pessoas ou mais dentro de uma sala de aula, porque temos prazo”. A partir daí travou-se um diálogo tendo como base um tema que não havia sido levantado na reunião de pauta, tampouco pelos participantes, mas que contribuiu em muito para o aprofundamento do debate.

No programa realizado em 08 de agosto de 2009, os alunos contaram com a participação de uma convidada usuária de *sites* de relacionamentos identificada pelo seu *Nick* virtual - Regina. Já no programa do dia 22 de agosto de 2009 os interlocutores do grupo eram dois especialistas na área de saúde básica, a enfermeira e professora do curso Técnico de Enfermagem do CTI, Prof^a. Dra. Marise Xavier Gonçalves – com participação presencial no debate –, e o Dr. Luiz Eduardo Corrêa Schein, que realizou sua intervenção via telefone.

A participação do médico foi bem mais pontual, assumindo uma forma de entrevista onde as trocas foram realizadas mediante perguntas e respostas. **André** (que cursa jornalismo) assumiu a condução desse diálogo via telefone, iniciando pelo seguinte questionamento: “Primeiramente, eu gostaria de lhe pergunta quais são os principais sintomas dessa nova doença que está assustando tanta gente?”, ao que foi respondido pelo **Dr. Schein** de forma esclarecedora:

Primeiro, a gripe suína é uma doença respiratória que atingiu porcos causados pelo vírus influenza do tipo A, que tem algumas variantes. Os principais sintomas dessa gripe são o aparecimento súbito de febre, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações. Uma grande quantidade de pacientes tem apresentado também infecção nos olhos e coriza.

A enfermeira construiu com o grupo um diálogo mais reflexivo exigindo que cada um argumentasse sobre suas colocações.

Chegar a esses convidados não é uma tarefa fácil para os jovens. Vários foram os convites realizados pelos alunos a diferentes pessoas da área da saúde, desde técnicos, médicos e estudantes de medicina e enfermagem. Esse é um problema frequentemente

enfrentado pelo grupo: encontrar alguém que aceite participar do debate. Alguns justificam a negativa pela timidez diante do microfone ou por não se sentirem capazes de fornecer dados esclarecedores, enquanto outros (como no caso em questão) temem revelar sua opinião colocando em risco o cargo que ocupam em determinada instituição. Particularmente, penso que conversar com vários adolescentes em um programa colegial não é algo que conceda muito *status* social aos convidados em geral.

Durante os dias da semana que se passaram entre a reunião de pauta do dia 15 de agosto e o programa realizado em 22 de agosto de 2009, **Érica** realizou inúmeros contatos com os convidados mantendo o grupo sempre informado sobre sua dificuldade em encontrar um profissional disposto a conversar. Em desespero, convocou a todos na noite do dia 21 de agosto para uma reunião *on line* via *MSN*, na qual comunicou o fracasso da tarefa. “Essa correria logo na véspera? Um dos nossos convidados tinha ficado de dar a resposta, achava que ia e hoje disse que não vai poder ir porque pode dar rolo pra ele, é da ANVISA e tal”, afirmou.

No universo virtual, o grupo realizou sua última tentativa perguntando para os amigos que também estavam na rede se conheciam alguém que pudesse aceitar o convite. A grande surpresa surgiu quando um jovem que participara do programa meses atrás disse “tem o **Dr. Schein**, se ele não estiver de plantão com certeza ele dá essa entrevista. Não digo que ele iria, mas por telefone ele dá a entrevista”. **André** reconheceu uma possível vinculação do médico com o programa ao informar que o **Dr. Schein** é o pai da Fernanda (ex-aluna do CTI). A fala de **André** concedeu um sopro de esperança, já que quando o convidado é um familiar e/ou amigo próximo, normalmente esse problema tende a não ocorrer, pois os familiares têm consciência da importância da atividade para os jovens. **Érica**, então, avocou a responsabilidade afirmando “Chendler, tudo contigo, agarra o homem pelo pescoço e leva ele lá”. Na manhã do dia seguinte chegou a informação via *MSN* de que estava tudo combinado e confirmado com o **Dr. Schein**, e, também, com uma enfermeira do CTI. Restou, assim, uma última pergunta a ser realizada por **Érica**: “Chendler, tu também vai, né?” (Diário de pesquisa).

4.3.3. Os blogs

De acordo com o site WWW.blogger.globo.com, *blog* (abreviação de *weblog*) é uma página da *web* atualizada frequentemente composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. Assemelha-se a uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro. A maioria das pessoas tem utilizado os *blogs* como diários pessoais, porém um *blog* pode ter qualquer tipo de conteúdo e ser utilizado para diversos fins: piadas, *links*, notícias, poesia, ideias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir. Uma das vantagens das ferramentas do *blog* é permitir que os usuários publiquem seu conteúdo sem a necessidade de saber como são construídas páginas na *internet*, ou seja, sem conhecimento técnico especializado. Usar um *blog* é como mandar uma mensagem instantânea para toda a *web*: você escreve sempre que tiver vontade e todos que visitam seu *blog* têm acesso ao que você escreveu. (<http://blogger.globo.com/br/about.jsp>, acesso 10 de setembro 2009)

De certa forma os *blogs* são *CMS's* (*Content Management System*) mais simples. Na *Wikipedia* o *blog* é descrito como uma página da *Web* cujas atualizações (chamadas *posts*) são organizadas cronologicamente de forma inversa (como um diário). Estes *posts* podem ou não pertencer ao mesmo gênero de escrita, referir-se ao mesmo assunto ou ter sido escritos por uma mesma pessoa. O *weblog* conta com algumas ferramentas para classificar informações técnicas que estão disponibilizadas na *internet* por servidores e/ou usuários comuns. As ferramentas abrangem registro de informações relativas a um site ou domínio da *internet* quanto ao número de acessos, páginas visitadas, tempo gasto, movimentação virtual do visitante e uma série de outras informações. Os sistemas de criação e edição de *blogs* são muito atrativos aos internautas pelas facilidades que oferecem.

O *blog* é utilizado pelos integrantes do Blecaute como um diário de registro individual, e misturam-se neles conteúdos referentes às reflexões sobre suas vidas e acerca da organização do programa. Ao observar os comentários do Blecaute verifico construções críticas da atuação de cada participante nesse processo de construção coletiva, como demonstra o fragmento extraído do *blog* de **Érica**.

No início do programa eu estava um pouco nervosa, por causa da falta do Henrique, que complicou um pouco. Como eu ainda estou aprendendo, achei que faltou um pouco o suporte pra mim. A Vivi (pesquisadora) me encaminhar. Fiquei nervosa quando aconteciam os buracos, sem ninguém falar nada. Alguns eu consegui cobrir, mas outros foram difíceis. Eu achei que estava muita bagunça no estúdio, não sei se foi só eu. Eu estou chateada com a Carol e a Juliana, que não entenderam que eu preciso de silêncio na hora do programa. Ainda disseram que eu estou estressada. Cara, eu tenho que me concentrar prestar atenção na mesa, tapar os buracos, ficar atenta ao horário, ao que eu tenho que falar, ao saber o que cada um tem que fazer,... e com barulho NÃO DÁ. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso em 14 de setembro 2009)

Érica revela através do conteúdo presente em seu no *blog* as mais diferentes facetas do grupo, incluindo desde problemas de relacionamentos entre os participantes passando pelas falhas de execução do programa, críticas a coordenação da professora e elogios ao grupo como um todo. A percepção dessas nuances de significados concedidos pelos jovens exigiu uma análise da totalidade dos comentários sobre o programa registrados nos *blogs*, ampliando nesse instrumento nosso recorte temporal. Por exemplo, em 29 de maio de 2008 **Érica**, que tem sido a pessoa que articula a organização do programa, registrou:

[...] É simplesmente porque o Blecaute virou uma paixão, o meu trabalho, o meu empenho, e porque eu não sei mais viver sem vocês. Se um dia eu tiver que sair, eu não sei o que vai ser de mim, com certeza vai ficar faltando alguma coisa pra completar o meu dia-a-dia e principalmente o 2º e 4º sábados de cada mês. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso em 20 de setembro 2009)

4.4 Categorias de Análise

Com este texto trago para a reflexão uma experiência em Educação e Comunicação que concebe o jovem nascido na nova sociedade digital como usuário e produtor de conteúdo, capaz de interagir e participar socialmente de sua comunidade. Educar neste contexto assume novos significados para o processo de aprendizagem de cada jovem envolvido numa experiência de mídia educação. Neste sentido busquei apreender, através dos dados obtidos nas transcrições das reuniões de pauta, dos programas de rádio e nos blogs pessoais dos sujeitos pesquisados, como os participantes do programa Blecaute estruturam

os saberes e as percepções expressas durante a abordagem dos temas que balizam a condução de cada programa.

A transcrição e análise dos dados foi, para mim, uma experiência inusitada por permitir uma releitura do fato acontecido pela possibilidade de troca de posição: sair de dentro do processo de comunicação de emissora para a posição de experimentação de espectador e pesquisador.

O material transcrito dos encontros permitiu-me identificar, no conteúdo das falas, o avanço da discussão temática proposta pelo grupo durante a reunião de pauta, bem como as estratégias construídas para transformar as informações obtidas sobre cada assunto em conhecimento. A análise temática nesta pesquisa envolveu a leitura das transcrições dos encontros do grupo e organização de categorias, estabelecendo relações entre os dados dos informantes e os do pesquisador a partir do referencial teórico abordado. Na categorização dos dados, segundo Bauer e Gaskell (2005), considerei importantes alguns princípios, tais como a natureza das categorias; os tipos de variáveis de código e os princípios organizadores do referencial de codificação. A partir desses elementos procuro, a seguir, argumentar e explicitar o processo de análise adotado nesta pesquisa.

As categorias que emergiram nesse estudo são: **o processo de conscientização originado a partir da interação entre informação e conhecimento e a significação dessa experiência midiática e comunicacional.**

CAPÍTULO V

BLECAUTE NO AR! PENSE SEU DIA, SEU MUNDO E SEU FUTURO

5.1. Interação entre informação e conhecimento: conscientização?

Nesta categoria, apresento alguns aspectos levantados a partir da análise das transcrições das reuniões de pauta e do desenvolvimento do programa Blecaute, observando como os sujeitos da pesquisa constroem – nos debates, nas relações entre os conteúdos trabalhados, na dinâmica do programa e na intervenção com os mediadores externos (convidado e/ou ouvinte) – elementos capazes de lhes propiciar processos de conscientização.

Freire (1983) concebe o diálogo como veículo pedagógico que conscientiza o indivíduo. Segundo o autor, a tomada de consciência permite que o sujeito ultrapasse a mera apreensão da presença do fato para desenvolver, a partir da interação com o contexto, um “estar em” ações, reflexões e lutas. Assim, o processo de conscientização representa o principal alicerce sobre o qual ocorre o desenvolvimento do humano e a consolidação da democracia por viabilizar um entendimento relacional da sociedade (GUTIÉRREZ, 2001a).

A inicial relação entre informação e comunicação ocorre pela elaboração de processos interpretativos das mensagens e de construção de significados, que adquirem sentido se estiverem relacionadas às questões práticas e cotidianas das pessoas; ou seja, os sujeitos apenas debatem os conteúdos aos quais concedem valor em suas vidas.

Frente a um universo de temas que mobilizaram os jovens e a comunidade rio-grandina em geral em 2009 está à pandemia derivada da ação do vírus H1N1. Durante o período de coleta de dados desta pesquisa, a contaminação viral ocupou, praticamente, a totalidade dos noticiários midiáticos nacionais e locais que buscavam informar a população sobre a gravidade da doença. A vida dos jovens que participam do Blecaute foi diretamente afetada pelas informações que provinham dos mais diferentes contextos (científico/senso comum), pois as autoridades municipais delas se valeram para determinar a prorrogação do recesso escolar, atitude que alterou o calendário das aulas.

Na tentativa de compreender o que acontece no interior das informações veiculadas pela mídia e/ou previamente investigadas pelo processo de preparação que antecede o programa, **André** questionou a enfermeira em busca de uma confirmação para sua afirmação: “na verdade, a Marise vai me corrigir, mas a gente nunca pega a mesma gripe”, sobre o que a enfermeira concordou. Esse início de diálogo indica que, normalmente, o programa parte da reflexão de uma ideia de senso comum para convidar o grupo ao debate, estratégia justificada pela necessidade de o jovem sentir-se seguro ao tratar de uma questão meramente técnica. Assim, ao questionar a enfermeira, **André** demonstrou ter realizado um estudo prévio sobre a temática.

A partir de uma informação introdutória cada jovem passa a expor sua posição embasada em informações, por eles já pesquisadas, e o debate amplia-se. Destaco a fala de **Henrique** que analisou a informação fornecida pela enfermeira abordando conceitos teóricos sobre a reprodução viral para trazer um novo questionamento sobre a eficácia da prescrição do Tamiflu no tratamento da enfermidade.

Ele (a reprodução viral) tem dois ciclos, o lítico e o lisogênico, o primeiro é aquele que se desmancha na célula e contamina, e o segundo é aquele que ele troca informação com a célula do infectado e se transforma. Então, no caso do Tamiflu mal utilizado, aquilo vai para a informação da pessoa. Se a pessoa entra no ciclo lisogênico ela cria resistência ao Tamiflu.

A **enfermeira**, diante do conteúdo associado por **Henrique**, identificou a necessidade de aproximar a abordagem científica expressa pelo jovem à discussão em questão,

objetivando, desta forma, uma melhor compreensão da informação pelos demais componentes do grupo, bem como pelos ouvintes, mantendo o diálogo aberto às participações. Ela assim explicou: “o Tamiflu é o medicamento para matar o vírus, para acabar com o ciclo da doença, ele não é uma prevenção, se a pessoa toma como prevenção não funciona e pode ocorrer isso”.

Retomando a fala de **Henrique** sobre o ciclo viral, constatamos que o jovem mobilizou sua rede de conhecimentos científicos, cuja fonte principal é o contexto escolar⁸. Em um breve comentário realizado no intervalo entre os blocos do programa, **Henrique** revelou não saber como conseguiu lembrar-se da informação apreendida na escola com tanta precisão, já que esse conteúdo não havia sido preparado, apenas recordado de repente (Diário de pesquisa).

É importante compreender que quando o grupo inicia a discussão de uma temática, mesmo sendo do conhecimento de todos, não há controle sobre os processos reflexivos que dela se originam. Cada jovem aciona seu repertório de conceitos, sejam eles oriundos do senso comum ou da ciência, sejam eles frutos de uma pesquisa recente ou estejam associados, pela memória, a conteúdos escolares ou a temas discutidos com as famílias, por exemplo, trazendo-os para o diálogo e reflexão grupal.

Segundo Vygotsky (2001), um conceito é uma palavra com seu significado produzido historicamente pelo homem. Por isso, a construção de um conceito primeiro acontece no social, e depois no individual. O sujeito apropria-se das significações do conceito ao resolver um problema de posse de outros já abstraídos que dão o suporte necessário para internalizar e introduzir um novo conceito em seu sistema de conhecimento. Mas, sozinho, o sujeito dele não se apropria de forma integral. Afirma o autor citado que é necessária a mediação de outro sujeito que possa propor não só a atividade, como também se disponha a auxiliá-lo nos momentos de construção do conceito. Esse movimento, como podemos constatar, foi exatamente o realizado pela **enfermeira** em direção ao grupo, ao explicar aos demais à informação concedida por **Henrique**.

⁸ Lítico e lisogênico representam ciclos replicativos virais, conteúdo curricular abordado na disciplina de Biologia do Ensino Médio.

No processo de apropriação de significação de conceitos Vygotsky (2001) identifica dois tipos referenciais: os espontâneos e os científicos.

Amorin e Damazio (2009, p.4) assinalam que os conhecimentos espontâneos são assistemáticos, involuntários, dependentes do contexto e são desenvolvidos sem a necessidade de escolarização formal. Já os científicos representam sistemas de relações formulados historicamente pela cultura e não pelo indivíduo em si, e constituem-se de leis, princípios e teorias. Nesta senda, os conceitos científicos e oriundos do senso comum seguem caminhos opostos, mas de modo algum se separam, ao contrário, tendem a se inter-relacionarem. Eles se encontram, porém não se fundem; os conceitos cotidianos são ressignificados pelos científicos que subsidiam as formas elementares, não porque têm um fim inferior. Ao contrário, sua forma superior de estruturação permite que no processo de elaboração do sujeito mostre toda a sua supremacia e dinâmica na movimentação das Funções Psicológicas Superiores (PPS). Os conceitos científicos tendem a trazer para uma forma mais complexa de conhecimento o que até então era compreendido de maneira dependente do contexto, que não tem uma estrutura superior para representar a existência e função desse conceito.

Percebo que o grupo opera com dois modos de acesso aos conceitos científicos. O primeiro e anteriormente citado, foi revelado por **Henrique** que acionou um conteúdo escolar para organizar sua argumentação. O segundo nos é apresentado por **Ruan**, quando revela ao grupo que suas informações sobre a temática discutida são resultantes de uma recente pesquisa realizada na rede virtual de computadores, sendo essa investigação uma ação específica em relação ao programa. Disse **Ruan**:

Ontem estava lendo um artigo (na *internet*), sobre o frio e a gripe, mas são poucas as pessoas que sabem por que o frio aumenta esses sintomas. No artigo trazia uma pesquisa com 100 pessoas e dizia que o frio comprime os vasos sanguíneos e causa uma diminuição de linfócitos, que são os combatentes do teu corpo. Fizeram essa pesquisa com 100 pessoas e dividiram entre as que pegavam frio e as que não pegavam frio, as que não foram expostas ao frio, 9 pegaram gripe comum. 25 das que foram expostas ao frio, pegaram gripe. É um número bem grande.

Ao comparar os processos construídos tanto por **Henrique** como por **Ruan** em suas relações com a informação científica, verifico que ambos demonstram possuir conhecimento sobre o assunto que, mesmo sendo construído em momentos distintos de suas formações intelectuais, permitiu-lhes, durante o diálogo, tecer julgamentos sobre como eles veem, ouvem ou leem sobre o referido tema, e demonstram a liberdade para interpelar o especialista. Constato, durante os diálogos entre os jovens e seus interlocutores, que os alunos demonstram possuir consciência e controle sobre as ações e reflexões que propõem ao grupo.

Freire (1980) afirma que a tomada de consciência ainda não é a conscientização propriamente dita porque essa consiste no desenvolvimento crítico sobre a própria consciência. Verifico que o grupo conquista esse processo ao logo do debate que culmina quando, ao final do programa, **Érica**, em seu comentário de encerramento, sintetiza todas as informações e retorna para responder ao ponto gerador de toda a discussão travada durante a reunião de pauta, quando **André** questionou a real necessidade de prorrogação do recesso escolar. A jovem concluiu: “então, **André**, a partir da pesquisa que o **Ruan** traz e das informações fornecidas pela Marise, tem lógica parar um pouco as aulas para protegê-las (as pessoas) do próprio frio”. Através da constatação de **Érica**, observamos que um processo de conscientização individual e coletiva se revelou.

Ao responder conclusivamente a uma problematização anteriormente levantada pelo grupo durante a reunião de pauta do dia 15 de agosto de 2009, na qual foi questionada a validade e a eficácia da extensão do recesso escolar como ação de prevenção da H1N1, a jovem apresentou uma ideia de conscientização e controle dos jovens sobre suas opiniões que, a partir de agora, não mais são expressas por referenciais de senso comum, como o fizeram durante seus posicionamentos iniciais na aludida reunião.

Observo que o diálogo estabelecido entre os componentes do grupo e entre eles e seus convidados visava proporcionar uma ampliação analítica dos enfoques levantados pelos jovens em sua investigação inicial sobre a temática central. Por exemplo, cito a discussão acerca do viés histórico-social contido na doença.

Durante o debate **Henrique** propôs uma comparação: “eu vi que essa gripe a H1N1 é uma descendente da Gripe Espanhola, direta, e que ela faz picos. Seu auge (aconteceu) quando matou milhões de pessoas e depois, de 10 em 10 anos, de 15 em 15 anos, ela volta”. A **enfermeira**, percebendo o novo enfoque proposto, buscou também estabelecê-lo na seguinte afirmação: “você estudam história juntos para poder comparar. Começando a associar os conhecimentos. Num ano está forte, depois recua. E esse ano ela (a gripe) voltou mais forte do que em muitas décadas”. **Ruan** revela que a intencionalidade desse discurso é construída na elaboração de temáticas associativas ao refletir: “então, vamos começar a relacionar os fatores. Tu tens um inverno mais frio, uma maior aglomeração de pessoas (fatores que resultariam no aumento da proliferação da gripe)”. A **enfermeira** complementou dizendo “[...] um verão mais quente. Hoje, tem dengue no sul, que não tinha”. **Ruan**, então, concluiu sintetizando a intenção de seu interlocutor aduzindo que “tu não estás considerando só a gripe, mas sim um conjunto”, no que recebeu a concordância da **enfermeira** ao dizer “tudo isso tem que ser considerado”.

Não existe, realmente, pensamento isolado, na medida em que o homem não está isolado. Segundo Freire (1977, p.66), “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa um objeto pensado”, ou seja, mesmo quando os jovens realizam uma leitura de um livro não estão sozinhos, pois compartilham as ideias daquele que escreveu a obra comunicada através de signos linguísticos. Portanto, não há um modo de pensar individual, mas um modo de pensar coletivo, já que o “sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”.

Percebo, ainda, que a participação dos ouvintes durante os programas é outro fator que auxilia a condução da discussão grupal, como ocorreu no dia 25 de agosto de 2009. Entre o debate, **Henrique** propôs ao grupo o redirecionamento da conversa a partir de uma intervenção de uma ouvinte que sugeriu outro enfoque para a discussão. Ele disse:

Eu queria mudar de assunto, recebemos da Magda, pelo *MSN*, uma proposta de assunto e eu li aqui: existem algumas suspeitas de que essa gripe, assim como a aviária (que não ouvimos mais falar) tenha sido criada em laboratório só para alavancar a venda de medicamentos por partes dos laboratórios e para encobrir fatos políticos.

Essa experiência de intervenção do ouvinte aumenta o acesso do grupo de alunos a diferentes perspectivas relacionadas ao tema em debate, ampliando a capacidade expressiva de comunicação e alterando a concepção dos sujeitos sobre a autoria e a criação compartilhada. Ao verificar a lista dos contatos no *MSN*, questiono a origem das pessoas que participam *on line* dos programas, constatando que a maioria dos ouvintes que realizam intervenções são, na verdade, colegas de escola dos integrantes do Blecaute.

Para Kenski (2007, p.73), tais “ações cooperativas e colaborativas de avanço no conhecimento libertam os alunos para novas aprendizagens e progressos em relação ao seu aprendizado”. Ou seja, ocorre uma educação voltada para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos em colaboração num novo processo de formação de cidadãos preocupados com a realidade local e global.

As distintas formas de mediação entre um participante externo e o grupo apresentam características peculiares no processo de conscientização dos jovens: os especialistas contribuem com o debate auxiliando o grupo na qualificação de seu conhecimento, na análise dos fatos e dados sobre o tema abordado em cada programa, enquanto os ouvintes propõem novos vieses para as discussões, ampliando-as.

Percebo que todo esse processo ocorre porque estou diante do que Freire (1977) e Gutiérrez (1988) definem como ato comunicativo, ou seja, um encontro de sujeitos interlocutores. No universo da educação, com frequência, encontra-se a escola vinculada à ideia da comunicação como ato de informar e conceder conhecimentos a alguém. Geralmente o professor (emissor) detém o papel ativo de selecionar e emitir mensagens, cabendo ao aluno (receptor) a tarefa passiva de compreendê-la. Esta perspectiva é preferencialmente adotada pelos sistemas autoritários e verticais de poder ou pelas ações sociais e políticas destinadas a doutrinar ou a fazer com que o receptor adote, sem muita discussão, as ideias e prescrições do emissor. Nessa relação, emissor (quem fala) e receptor (quem escuta) estabelecem uma ação hierarquizada e menos mutável do que aquela observada nos diálogos ocorridos no programa.

Freire (1983), Gutiérrez (2008), Penteado (2002) e Porto (2001, 2003) entendem que os problemas originados nos espaços comunicacionais nas escolas, em muitas situações, não estão presentes nas mensagens nem nos conteúdos trabalhados pelos professores, mas nos processos de comunicação entre os sujeitos escolares, pois, segundo Porto (2003), a comunicação pressupõe dialogar, interagir, participar e construir um sentido significativo para a vida.

Constato nos diálogos construídos pelos jovens durante o programa uma alternância entre os papéis de emissor e receptor da mensagem, que passa a ser complementada e expandida a cada nova intervenção de seus interlocutores. Portanto, é a partir dessa rotação de sujeitos a exercer o processo de codificação e decodificação que a informação ultrapassara a condição de um simples comentário para transformar-se em um processo de comunicação (FREIRE, 1983), estabelecendo uma rede de trocas e de referências conceituais que, pela interação entre os sujeitos, começam a fazer parte do repertório individual de cada aluno.

Essa interação pela comunicação não ocorre, somente, nas relações entre os participantes do debate (eu, eles e os convidados), já que, ao ampliar os referenciais, os jovens percebem-se parte de um contexto social (eles e o mundo) que não está mais restrito ao tempo e espaço onde o programa se realiza. **Henrique**, por exemplo, ao enunciar sua percepção sobre a abrangência dos efeitos sociais ocasionados pela propagação da virose, revela preocupação com o impacto social da doença. Ele assim se expressa:

[...] quando começou a gripe suína, era pessoal de mais poder econômico que pegava, já que era quem viajava pra fora do país e pegava lá. Quando começou. Eu pensei, e fiquei preocupado quando isso chegasse às camadas mais pobres da população. O pessoal com mais dinheiro pode se tratar em hospitais particulares e ter melhores condições para combater essa gripe, eu fiquei com medo pela população pobre.

O jovem evidencia, através de sua fala, um redimensionamento da participação social desse grupo que, ao considerar sua preocupação com as camadas mais pobres da população e a possibilidade da doença atuar como um dispositivo de seleção da espécie,

dá uma nova perspectiva à problematização inicialmente organizada pelo grupo para além de seu enfoque biológico e histórico.

Os jovens passaram a mobilizar sua sensibilidade, imaginação, vontade e talento intelectual em um esforço que, segundo Gutiérrez e Prado (2008), transcende os desenvolvimentos pessoais objetivando o desenvolvimento social. **Henrique**, ao partilhar sua consciência integradora, potencializa em cada integrante do Blecaute uma energia social transformadora de sua consciência em relação ao outro, como evidencia a afirmação de **André**: “elas (as crianças) ficam mais expostas, porque elas não têm comida, os abrigos são precários, é ruim que elas não possam ir ao colégio, porque muitas vezes é lá que elas encontram a refeição de cada dia”. Assim, “pela promoção de uma lógica relacional e auto-organizacional, o ser humano é levado a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo”. (GUTIÉRREZ e PRADO, 2008, p.30).

A concepção global construída por **Henrique** e, posteriormente, debatida pelo grupo, encontra respaldo na teoria de Morin (2000), para quem a finalidade da educação do futuro é educar para a compreensão humana. Segundo o autor, toda a informação ao ser transmitida e entendida traz uma inteligibilidade – condição necessária para a comunicação, mas não é suficiente para a compreensão. Compreender inclui, além do conhecimento sistematizado, um processo de empatia, de identificação e de projeção, ou seja, uma compreensão intersubjetiva.

A compreensão humana vai além da explicação por comportar um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. (MORIN, 2000, p.94)

Por essa razão, a compreensão intelectual construída por esse grupo de jovens (abordagem da doença em seu enfoque biológico e histórico), ao somar-se à compreensão intersubjetiva do conceito (tratamento da doença de acordo com a classe social) a partir de uma visão social, transforma todo o debate crítico da informação em conhecimento. Esse

processo de conscientização passa a fazer parte da constituição do jovem como cidadão, comprometido em pensar, dizer, trazer, fazer visíveis suas reações aos fatos do mundo, do contexto, do seu tempo e lugar. É pelo poder de síntese que suas sensibilidades captam uma forma de sentimento e de conhecimento que os nutre, ampliando seus repertórios de significações.

Na perspectiva de Gutiérrez (2001b), uma situação assim como essa consiste em um processo educativo socialmente produtivo, em um espaço onde os alunos se desenvolvem, expressam seus saberes, criticam e reformulam seus conhecimentos, evidenciando formas de aprender e explicar os acontecimentos da vida social a partir da produção coletiva. Durante a produção, desenvolvimento e avaliação do programa de rádio o conteúdo debatido e elaborado rompe com o movimento de emissão e transmissão de mensagens. A informação é significada na mediação entre o grupo de alunos e seus interlocutores, implicando em uma produção de significado e atribuição de sentido para os jovens.

Para cada estudante envolvido com o Blecaute a informação tem um sentido diferente, pois todos são portadores de histórias de vida e têm referenciais sócio-culturais e educativos distintos. O grupo apresenta níveis diferenciados de percepção e leitura da informação, já que sua composição abriga alunos de diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade e realidades de vida. Essas características vão estar presentes também em suas estratégias de interação entre a informação e o conhecimento, mas não representam diferenças excludentes entre os sujeitos, porquanto são elementos capazes de transformarem-se em uma variável positiva para o amadurecimento e desenvolvimento coletivo e das individualidades.

Observo que o processo de intercomunicação realizado no programa Blecaute, além de levar em conta as diferenças entre os interlocutores, potencializa as percepções individuais. Cada aluno se vê e percebe o outro no conjunto da atividade para, através dessa leitura, construir estratégias de interação e de trocas grupais, criar formas de comunicação e de circulação de conteúdos informacionais que são relevantes para eles, como jovens.

Esse é, para Gutiérrez (2001b), o sentido da comunicação: concretizar os significados (conteúdos) e os significantes (formas, relações) pela sincronia de uma estrutura dinâmica relacional (o debate) entre dois ou mais sujeitos. No Blecaute, a educação tem essa relação direta com o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada de perspectivas mútuas onde os integrantes do grupo de trabalho alternam-se como emissores-receptores e produtores de informações. A relacionalidade proposta pelo autor é também o componente pelo qual os sujeitos conseguem dar sentido ao processo e ao ambiente educativo onde está presente a criação permanente de novas situações nas quais o eu e o nós estão em relação recíproca, dinâmica e construtiva.

Percebo que a comunicação tornar-se eficaz no grupo pela valorização e pelo respeito às diferentes perspectivas, pois, para alguns dos jovens, uma determinada informação parece ser redundante, mas para outros significa uma novidade e uma nova possibilidade de interpretação do mundo pela construção grupal. Ademais, cada jovem faz uso de maneira diferenciada da informação de acordo com suas experiências anteriores e conforme com a expectativa que mantém em relação à produção do programa.

Na reunião de pauta do dia 08 de agosto 2009, **Ruan** revelou ao grupo a descoberta de um artigo científico no qual as relações virtuais eram abordadas a partir de pesquisas genéticas. Ele disse que leu um artigo que falava sobre sexo, assim se manifestando:

[...] li um artigo, na verdade uma matéria da (revista) Mundo Estranho que falava a respeito do sexo no futuro, e (ele) será virtual; existem projetos de físicos que prometem criar um macacão que conecta ao computador (para) que tu possas transmitir sensações virtualmente. Isso é um projeto. Por mais estranho que pareça isso é verdade.

Érica interpretou a informação associando-a com a extinção dos processos reprodutivos, afirmando “então, **Ruan**, não teremos mais pessoas no mundo, filhos nunca mais”. **Ruan** respondeu refletindo sobre a auto-reprodução como alternativa: “é possível tu ter um filho só teu. Só teu”. **André** solicitou explicações, pois as informações compartilhadas não faziam parte de seu repertório. Os esclarecimentos de **Ruan** indicaram que “com um óvulo teu e um espermatozóide teu” será possível haver fecundação. **André**,

não satisfeito, continuou a indagar sobre o que **Ruan** explicou, tentando esclarecer o colega:

[...] no momento que existem pesquisas com células tronco e que se diferenciam os tecidos, tu podes fazer esse tecido virar... (um ser vivo) Eu fiquei assim, Meu Deus. Vai chegar ao ponto que as mulheres não vão precisar dos homens mais pra nada, e os homens vão precisar de mulheres.

A informação trazida pelo jovem mobilizou tão intensamente o grupo que, durante o processo de avaliação do programa, a temática retornou sob forma de solicitação de aprofundamento, como revela a transcrição da reunião de pauta ocorrida no dia 15 de agosto 2009, onde **André** solicitou novas informações que gentilmente foram apresentadas por **Ruan**.

Esse compartilhamento de informações e saberes não é uma especificidade presente apenas no debate crítico de cada temática selecionada. Verifico que o grupo de jovens da mesma forma que interage em sua auto-organização, assume como característica a gestão participativa identificada, tanto na reunião de pauta, quanto na apresentação ao vivo do programa e na avaliação de cada etapa.

Na reunião de pauta, o próprio ambiente ao redor da mesa da minha casa onde ocorrem os encontros, proporciona que os jovens construam debates no coletivo, ora em busca do esclarecimento das situações e/ou temáticas por eles sugeridas, ora na busca de uma organização das ações necessárias para que o movimento de análise crítica da realidade seja conduzido e ampliado pelos diálogos elaborados no programa de rádio.

Durante o debate ao vivo as mesmas possibilidades de falar, intervir, questionar e participar verificadas na reunião de pauta são estendidas igualmente a todos os membros da equipe que produzem o programa, o que significa o reconhecimento de que os seus membros, conscientemente, cumprem diferentes funções em torno de objetivos claros e comuns a todos.

Em consequência, torna-se mais fácil a sincronização das ações e o estabelecimento de um desafio coletivo em torno das finalidades do trabalho desenvolvido. Percebo que uma das principais funções do Blecaute refere-se ao lugar de âncora – pessoa responsável por conduzir a dinâmica do programa. **André**, em seu *blog*, esclarece o quanto esse papel de liderança grupal é significativo para a construção coletiva. O jovem registra que “**Érica** enquanto esteve à frente do programa fez um excelente trabalho de organização, deixando o grupo capaz de se organizar, durante o trabalho de produção e durante o programa”. A expressão “à frente” transmite a ideia de liderança e o reconhecimento da capacidade da jovem e dos colegas na organização grupal.

Os diferentes papéis assumidos por cada jovem caracterizam a dinâmica do programa. Por exemplo, a função interrogativa apresentada por **André** encontra-se claramente associada a sua atual vivência na formação acadêmica em jornalismo. Interrogar o grupo e fazê-lo estabelecer argumentações é o papel escolhido por ele, que demonstra estar sempre atento às ideias dos colegas, explorando os posicionamentos individuais. Já a abordagem do conteúdo pelo viés científico é constantemente revelada por **Ruan** e **Henrique**, porquanto seus posicionamentos sempre têm uma referência científica e acadêmica. Em março de 2009 **Ruan** iniciou a formação em Biotecnologia pela UFPEL, fato que lhe concedeu um aguçamento investigativo e um desejo revelado verbalmente aos colegas de ser o cientista do grupo. Já **Henrique** apresenta uma inquieta curiosidade e grande capacidade de construir relações associativas, criando junto ao grupo uma rede conceitual e um grande senso social. **Érica** exerce a liderança grupal; suas opiniões conduzem o grupo para uma auto-estruturação e avaliação. Extremamente organizada, seu *blog* evidencia posicionamentos avaliativos de cada experiência vivenciada durante os programas de rádio. Um fragmento encontrado no dia 14 de março de 2009 mostra essa organização.

[...] achei muito legal nesse novo ano as nossas mini-reuniões pela *internet*, a pausa nas brigas e as ideias de reformulação, principalmente as rotações na apresentação, na formulação da *playlist*, na apresentação dos assuntos do programa, na apresentação dos contatos e na produção. Assim cada um pode conhecer o papel dos outros e saber que cada papel tem a sua importância e responsabilidade, além de, ao passar pela experiência, respeitar mais as outras ocupações. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso 20 setembro 2009)

Constato no registro avaliativo realizado por **Érica** que o trabalho coletivo não é um processo tranquilo, já que nele se encontram presentes a criação, a colaboração, o conflito e a alternância das funções organizacionais. É necessário negociar para chegar a uma produção verdadeiramente coletiva, mas esse é exatamente o objetivo do Blecaute: promover processos de autonomia ao aluno no qual ele possa crescer na alteridade, enxergar a visão do outro, aprender a respeitar, impor-se, reformular conceitos e agregar outros companheiros, conforme ideias presentes no referencial de Gutiérrez e Prado (2008) e Porto (2001).

Educar na contemporaneidade exige a estruturação de processos de ensino e aprendizagem abertos, flexíveis, dinâmicos, repletos de sentido e de relações que interroguem e questionem o ato de conhecer que, longe de ser moldado pelas estruturas ideológicas que o sustentam, serve para criar e construir referenciais entre escola e sociedade.

Concordo, portanto, com a afirmação de Gutiérrez que se “quisermos comprovar se estamos aprendendo, a forma mais fácil é observar o que produzimos”. (GUTIÉRREZ E PRADO, 2008, p.69) Neste sentido, o Blecaute abre-se em suas múltiplas possibilidades nas quais o aprendizado acontece pela interiorização, pela reflexão pessoal, pela capacidade dos jovens de organizarem-se individualmente em seus contextos, e também pela organização coletiva, pela troca, pelo intercâmbio e pela interação entre os sujeitos e desses com as informações que estão presentes nos encontros que compõem o programa.

5.2. POR QUE NOS COMUNICAMOS?

5.2.1. A significação dessa Experiência midiática e comunicacional

Apresento nesta categoria alguns processos de construção de sentido e significado organizados pelos jovens para a experiência midiática do Blecaute, através dos quais busco revelar, a partir da análise dos registros nos *blogs* pessoais de cada aluno, nas transcrições dos programas e das reuniões de pauta, como esta prática comunicacional integra-se a vida deles.

Moran (1998, p.5) destaca a importância da comunicação associando essa ação à necessidade do indivíduo em saciar suas distintas carências. Comunicamo-nos para preencher nossos desejos, expectativas e acalmar os medos e angústias. Comunicamo-nos na busca de integrar o eu dividido, as tensões que nos dispersam, os antagonismos que nos atraem para várias direções. Comunicamo-nos para fugir da solidão, de nossos momentos decisivos – o nascer, o morrer e diante das muitas escolhas que tomamos ao longo da vida. Comunicamo-nos em busca de um sentido para o caos e incertezas do nosso cotidiano. Comunicamo-nos para procurar enxergar além das aparências e perceber se há algo além do biológico e do material. Comunicamo-nos para sentir o prazer de estar juntos, para mostrar aos outros que temos valor e para sentirmo-nos valorizados, acolhidos e produtivos.

Acredito que nos comunicamos em busca de sentidos para nossa existência, não apenas transmitidos pelos discursos proferidos, mas primordialmente pelas vivências significadas. Partindo de fragmentos extraídos de reflexões acerca do importância do programa para os jovens pesquisados, busco compreender como a participação de cada um foi se desenhando ao longo do tempo e como essa construção coletiva passou a fazer sentido em suas vidas.

5.2.2. Feliz por ter falado

Sinto-me intrigada ao ler a expressão “feliz por ter falado” em uma construção textual registrada no *blog* de **Érica**, na qual a jovem aborda sua vinculação com o Blecaute. Desejei compreender quais os significados contidos nessa expressão. Por que falar é tão importante para ela? Como um programa de rádio pode proporcionar felicidade pelo simples fato de lhe permitir falar? Assim, busquei saber o significado de sua frase, se era apenas uma composição de efeito dramático ou se representava o real sentido que o Blecaute assumira na vida da jovem. Percorri todos os textos de seu *blog* procurando um sentido, uma referência. Durante essa investigação descobri um *link* escondido nas entrelinhas do seu perfil que remete a um segundo *blog* criado por ela cujo nome é “lágrimas na janela”. Como uma *voyeur* fui movida pela curiosidade e decidi olhar, adentrar por essa abertura e investigar esse fragmento de realidade buscando possíveis referências para o programa de rádio. O que terá de secreto nessas novas linhas (escondidas) de **Érica** que se descortinam? Será a *internet* um lugar onde ela pode ocultar fatos, situações, sentimentos?

Esses e outros questionamentos conduziram minha leitura dos textos dos blogs. Constatei que o conteúdo expresso na escrita do segundo *blog* da jovem é muito mais íntimo e revelador do que o do *blog* do Blecaute. Os textos não se limitam a avaliar o programa, e tampouco há uma preocupação com o registro sistemático de fatos e acontecimentos. As reflexões são poéticas e soltas e percebi que a intenção da jovem é a de escrever acerca de si e de sua relação com o outro.

Ao referir-se sobre seu processo de comunicação, **Érika** revela o seguinte sentido para sua alegria em poder falar.

Sempre fui daquelas crianças tímidas demais, que não falava com outras pessoas a não ser meus pais, até meus 10 anos, ou perto disso, quando minha irmã com seus 3 (anos) era o contrário de mim e meu pai resolveu deixar eu me virar, não pedia nada pra mim, eu que tinha que pedir, dizia que se eu não falasse com as pessoas eu não ganhava o que eu queria, acho que funcionou. Aprendi a me expressar mais, até participar de rádio eu consegui, mas restaram alguns resquícios da minha timidez, às vezes prefiro não falar nada por medo de não ser ‘aceita’.
(<http://lagrimasnajanela.blogspot.com/> acesso 20 de setembro de 2009)

Percebo, neste trecho, que a inclusão da jovem no programa é parte de uma evolução pessoal, uma busca pela comunicação dela com o outro. Para Moran (1998, p.136), “cada um vive as relações possíveis na fase em que se encontra de desenvolvimento pessoal”. Falar é, para **Érika**, o caminho na direção da inclusão, da integração, da participação social e da aceitação de formas diferentes de ser e de ver.

A jovem rompeu seu silêncio ao ser tocada pelas palavras que dela se aproximam (pelas ondas do rádio), pois como ouvinte de um discurso (programa) foi motivada a estabelecer uma aproximação interativa com o meio social do qual faz parte. Essa comunhão com o entorno é um conceito através do qual Gutiérrez e Prado (2008) referem às inclusões dos indivíduos em participações grupais e coletivas. **Érica** agora não está mais limitada e protegida por seu círculo familiar, pois ela assinala que sua fala lhe permite participar de um programa de rádio. Ela registrou em seu *blog* que

[...] quando eu fiquei sabendo do projeto da rádio eu fiquei achando uma coisa totalmente diferente do que era, achando que era chato e tal, eu até tentei ouvir os primeiros programas, mas nunca dava certo. Até que um dia eu consegui, e sempre que conseguia ficava falando com o André pelo *MSN*, comentando o programa e também no *Orkut*. No início, o programa era bem chato, eu confesso, porque eu acho que era muito técnico, sabe? Além disso, a maioria das músicas não era de meu agrado. Assim que eu e o André integramos o programa eu o vi de uma maneira totalmente diferente. Por trás dos bastidores tudo parece diferente. Não temos muito a noção do que está sendo e o que os ouvintes estão achando. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso 20 de setembro de 2009)

A inclusão e a integração reveladas por **Érica** em seu *blog* demonstram que o lugar que cada estudante ocupa em relação ao processo de comunicação construído no programa influencia nas formas de ver e compreender a proposta do Blecaute. O debate de uma informação e a seleção de uma trilha musical expressa as potencialidades e as fragilidades desse grupo de jovens que, através de seus processos de escolha, revelam o que pensam e o que desejam, permitindo que os ouvintes os percebam e esperando deles (ouvintes) que os aceitem da maneira como são.

Moran (1998, p.17) explica que a condição básica para a comunicação é o mútuo aceite, pois pela “comunicação nos procuramos, procuramos o nosso semelhante, o que tem a ver

conosco, procuramos o nosso complemento, o que nos falta, procuramos o nosso oposto, que também está em nós”.

No Blecaute, **Érica** encontra um ambiente adequado para vivenciar distintas configurações de comunicação pelas quais ela experimenta formas diversas de se expressar, interagir, aceitar a fala e o silêncio do outro. E assim pode “ir embora feliz por ter falado”, pois partilha um espaço no qual tem e cria a oportunidade de revelar algo de si. Ao mesmo tempo, esse grupo e, conseqüentemente, o programa de rádio, somente existem por capturar aquilo que **Érica** partilha: o sentido para a vida. Ao conceder significado para sua participação no programa ela registra em seu *blog*:

[...] Só que eu via o Blecaute como uma brincadeira de fim de semana, eu ia lá falava, não sabia se alguém me escutava, ia embora feliz por ter falado. Mas a coisa foi mudando, o Blecaute foi se tornando uma coisa séria, a RU inteira mudou por nossa causa, e só depois de um tempo eu fui conseguir perceber isso. A partir do momento em que eu vi que era sério eu passei a me empenhar mais, buscar fazer um programa melhor e contribuir pra ele. Agora dá pra saber quando estamos fazendo um programa bom ou ruim. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso 20 de setembro de 2009)

Observo que, ao estabelecer esse movimento em direção à pertença grupal, a jovem sente-se motivada a criar um canal de comunicação, de co-produção, de co-entendimento e de co-participação. Segundo Moran (1998, p.20), o compartilhamento aumenta quando julgamos menos e nos aproximamos mais, quando vemos o que temos em comum, o que nos une em primeiro lugar. Assim, **Érica** reorienta suas habilidades em direção a ações mais produtivas, tornando sua comunicação e colaboração com o outro mais fáceis.

Érica transforma a comunicação e sua participação no programa em um espaço de partilha, de troca, de interação no qual o processo de criação é experimentado em conjunto por meio de palavras, debates e construção coletiva de uma experiência midiática em rádio. Ela fica feliz e provoca felicidade em seus colegas e todos, por vezes, experimentam as reações dos ouvintes que reconhecem os resultados dessa proposta. Nesse fragmento do *blog* **Érica** relata que:

[...] Recebi vários elogios. Estamos crescendo. Nosso grupo tá amadurecendo e eu vejo que cada vez mais estamos unidos, querendo o melhor para o Blecaute. Não só apresentamos os assuntos como em todos os outros programas como também

expomos nossas opiniões, discutimos os assuntos, rimos, falamos sério. Colocamos mais músicas e isso o deixou mais leve. Estamos crescendo. Nosso grupo tá amadurecendo e eu vejo que cada vez mais estamos unidos, querendo o melhor pro Blecaute. (<http://kiikah.blogspot.com/aceso em 20 setembro 2009>)

Assinala Moran (1998) que a comunicação se expressa na diferença e na incerteza, já que o mundo que o homem vê não coincide com o que o outro vê. Acredito que a proposta comunicacional do Blecaute permite à **Érica** experimentar um sentimento de aceitação total a partir do qual ela cria um espaço de segurança emocional que favorece seu desenvolvimento pessoal, sua interação com o outro, sua aceitação e progresso no coletivo, superando as dificuldades advindas da sua timidez.

Moran (1998) destaca que, quando o indivíduo se sente mais seguro, tem mais clareza para enfrentar novos desafios, para construir algo mais sólido. Na interação presencial e/ou virtual os jovens estão abertos à comunicação e querem trocar ideias, vivências e experiências que lhes permitam enriquecimentos de saberes e de sensações. O discurso é franco, objetivo e participativo. A fala de um tem repercussão na do outro; ajuda o outro a pensar e a, eventualmente, modificar-se. Há diferentes graus de interação e de comunicação para os quais o importante é a atitude de busca, de querer comunicar-se, de trocar, de crescer, de sair de onde ele está. O fragmento do texto de **Érica**, retirado de seu *blog* evidencia como a interação com os colegas é importante para ela e para o programa Blecaute.

[...] Eu gosto de ver o jeito que nós integrantes interagimos, é tão legal quando tem uma reunião, vai todo mundo pra casa da Vivi e começa a surgir idéias que são complementadas cada vez mais por mais gente, as bobagens que a gente fala, os momentos sérios que muitas vezes me assustam. Ultimamente o programa vem ficando cada vez melhor, todos nós estamos buscando uma melhora, o programa é uma coisa séria e acho que todos acabam percebendo isso mais cedo ou mais tarde. (<http://kiikah.blogspot.com/> acesso 20 de setembro 2009)

Para Gutiérrez e Prado (2008), os sentimentos são as molas-chaves na busca de novas e significativas relações. Também para Moran (1998) a comunicação pode acontecer por uma abordagem afetiva e/ou cognitiva. Segundo o autor, a comunicação afetiva expressa

os sentimentos juntamente com as ideias que o indivíduo procura construir, aproximando-se do outro pela empatia e comunhão de sentimentos.

5.2.3. Estamos lá por que queremos estar

Henrique, assim como **Érica**, tem sua participação no Blecaute associada a uma vinculação inicial como ouvinte do programa. Além dessa particularidade que aproxima os dois jovens, **Henrique** também revela um forte vínculo com o grupo que pode ser constatado pela seguinte fala, expressa durante o programa do dia 08 de agosto de 2009, na qual o jovem descreve o significado dessa experiência em sua vida.

[...] o Blecaute é para mim uma oportunidade de discutir, de debater com pessoas da minha idade assuntos sérios, sempre de maneira descontraída. Blecaute nos incita a pensar, simples, pensar. O programa é muito polarizado, existem momentos de só descontração e momento de discussão ferrenha, pode ser até confuso para quem ouve pela primeira vez, mas deve-se lembrar que ele é feito de jovens para jovens. O que diferencia o Blecaute é o próprio ambiente, digamos, não-profissional, o fato de estarmos lá porque queremos estar lá.

Para Gutiérrez e Prado (2008, p.67) os “sentimentos, como motivadores e impulsionadores, colocam-nos – muito melhor que a razão – na pista para conhecer o ser humano, para significá-lo e para dar significados a si mesmo”.

Buscando compreender o sentido apresentado por esse pequeno trecho detenho-me principalmente na expressão “o fato de estarmos lá porque queremos estar”. Associo essa significação com os processos de autonomia vivenciados pelos jovens na organização geral do programa. Percebo que o Blecaute abre múltiplas possibilidades de produção e criação para **Henrique** quando ele constrói seu conhecimento e o expressa em um debate com os colegas, quando reelabora a informação e a traz para o grupo e quando recria as possibilidades de uso midiático do rádio ao simular e inventar uma nova forma de aprender pela colaboração grupal.

Esta liberdade de escolha que os jovens têm no processo do Blecaute é, para mim, uma aproximação com a proposta de Freire (1977), para quem a educação é entendida como prática de liberdade na qual uma aula não é aula, no sentido tradicional, mas um encontro entre sujeitos que buscam o conhecimento, e não sua transmissão. Nesse sentido educar é, segundo Moran (2007, p.24), aprender a gerenciar processos nos quais, de um lado, você caminha em direção à autonomia, à liberdade, e, de outro, você busca sua identidade.

Percebo similaridades nas atitudes dos jovens pesquisados que demonstraram liberdade na escolha e a autonomia como potenciais que justificam sua permanência no Blecaute. Enquanto **Érica** deseja ter liberdade de falar para integrar-se ao grupo, **Henrique, Ruan e André** querem ter direito de decidir seu presente e seu futuro. **Ruan** traduz essa intenção na expressão “que seja infinito enquanto dure”, referindo-se ao seu tempo de participação.

[...] Enfim, a necessidade de reflexão sobre os temas atuais e, também, a vontade de inovar tornou ímpar minha experiência na rádio e fizeram com que minha permanência nesta (no programa) seja prolongada a cada quinzena. Mesmo com uma carga horária de 36 horas semanais, desejo continuar participando até que se torne necessário um afastamento para pós-graduação ou trabalho na área científica. Como diria Vinícius de Moraes, que seja infinito enquanto dure. (<http://www.ruan-oliveira.blogspot.com/> acesso 25 de setembro 2009)

Já desejava o poeta Vinícius “vivê-lo em cada vão momento” (VINÍCIUS DE MORAIS, 1960), e os momentos são para os jovens vivência de tempos: o tempo de duração de cada bloco, que dever ser observado e respeitado; o intervalo de tempo entre um programa e outro, o período de intenso planejamento; o tempo de participação dos jovens – uns entram, outros saem e alguns, por vezes, retornam após um período de afastamento –; e o fim de seu tempo, momento em que o programa é concluído. Essas articulações são decisões que os jovens, mesmo alternando-se entre um programa e outro, elaboram e executam.

Além da liberdade de escolha do tempo de permanência de cada participante no programa, outro processo de autonomia que eles vivem é a de apresentar suas ideias, sejam elas de concordância ou discordância. Para Moran (1998, p.21), “na comunicação afetiva podemos até discordar das ideias (comunicação cognitiva), mas procuramos aproximar nossos sentimentos valorizando-nos mutuamente”. Isso explica porque podemos

manter bons relacionamentos com pessoas das quais discordamos intelectualmente. Vale ressaltar que o processo de organização do Blecaute é o resultado da interação e da auto-organização de um grupo de jovens que agem sobre as demandas que eles próprios produzem.

Por exemplo, durante a reunião de pauta do dia 1º de agosto de 2009 **André**, que participava *on line* através de uma vídeo chamada pelo *MSN*, realizou a seguinte avaliação do programa do dia 25 de julho que tratava da temática “Bandas, cantores e artistas que fazem sucesso na *internet*”:

[...] eu escutei o ultimo programa e não gostei. Vocês pareciam que estavam simplesmente conversando. Um falava e o outro concordava. O tema foi apresentado sem muita empolgação. Acho legal falarmos sobre temas que tenham a ver com nossas vidas, mas precisamos aprofundar o debate. Eu até tentei pelo *MSN*.

Nesse momento o grupo foi colocado diante de uma crítica acerca de sua atuação por um participante que não estava presencialmente no programa. Como eles reagiriam às análises do **André**? As reflexões realizadas pelo grupo após o comentário de **André** apontam para a importância dos processos de vínculo grupal e pela conscientização com a escuta do outro. Para Porto (2001, p.220), um trabalho coletivo possibilita admitir o “erro, ouvir e analisar opiniões e alternativas de ação, enfrentando conflitos que gerem transformações, (pois) são atitudes corajosas de que a reflexão não pode prescindir”. Encontram-se aí presentes, além do confronto, o conflito e a exposição de posicionamentos críticos individuais muitas vezes difíceis de serem aceitos pelos colegas em uma situação de grupo.

A crítica revelada por um dos participantes não impediu a problematização sobre as falhas ocorridas no grupo. As análises construídas a partir desse momento conduziram à organização dos jovens com estratégias de interação entre informação e conhecimento a serem adotadas durante o desenvolvimento do programa, as quais foram identificadas na necessidade de intensificar o diálogo, de compartilhar o conteúdo pelo debate e de transformar a informação em conscientização crítica da realidade.

Além da avaliação crítica do programa, **André** registrou em seu *blog* uma análise pessoal na qual destaca a criação coletiva e a auto-criação como experimentos que concedem sentido ao seu processo de conscientização e seu envolvimento com a experiência de mídia educativa. Em suas palavras, o jovem revela que

“atuar em um programa de rádio proporciona o exercício de auto-criação, pela consciência crítica e prática da auto-escuta. Minha voz ampliada pelo microfone para além das conversas entre amigos é capaz de gerar uma potência que altera o processo de constituição de minha identidade. Ao ser transformado em agente ativo da sociedade estou recriando o meu espaço e interferindo nele, rompendo com o trauma do “ninguém me escuta”. (<http://participandodoblecaute.blogspot.com/> acesso em 25 de setembro 2009)

Ao considerar o Blecaute um processo de criação, **André** aproxima sua fala do conceito de consciência estética defendido por Duarte Jr. (1988, p.115), para quem significa uma capacidade de escolha crítica que permite ao sujeito selecionar os valores e sentidos para a posteriori recriá-los segundo sua situação existencial. Definitivamente, acrescenta o autor que “consciência estética tem um significado muito mais amplo do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram” no agir cotidiano. Isso significa trabalhar com a capacidade crítica e criadora do homem.

Buscando entender a atribuição de valores realizada por esses jovens, descubro que os processos por eles vivenciados na elaboração do programa de rádio representam, na verdade, uma resposta às questões de significação para esse momento de suas vidas. É por considerar o Blecaute importante para sua constituição como sujeito individual e coletivo que os jovens se envolvem na tarefa de criá-lo. E criar é mobilizar-se diante da vida, é transformar, transgredir, participar e comunicar. E o Blecaute é, segundo **André** em outro trecho selecionado em seu *blog*, o espaço para a liberdade de pensamento que passa a fazer parte de nossa história individual e social.

[...] por esta história também ser minha, observo o Programa Blecaute como um navio de passageiros em um mar onde as águas são às vezes bravas, mas a cada tempestade uma nova lição é aprendida. Um espaço que rompe com a mesmice da sala de aula, de um jeito novo e diferente de educar e aprender através da comunicação. ‘Blecaute’ é um projeto educativo que ensina muito mais do que

possamos imaginar, é uma lição de vida, lição essa que é aprendida com a construção conjunta de jovens para jovens. (<http://participandodoblecaute.blogspot.com/> acesso 25 de setembro 2009)

Promover o sentido para a vida é recuperar em cada um de nós a comunicação, a partilha e a interlocução no processo educativo, na qual os sujeitos comunicantes (professor e aluno) interagem, constroem estratégias e instrumentos que possibilitam “descobrir caminhos, compreender e expressar o mundo para viver melhor e poder, assim, escrever sua história” (PORTO, 2003, p.87).

CAPÍTULO VI

QUANDO TUDO VALE A PENA?

Ao chegar ao fim desta longa trajetória lembro-me das palavras de Fernando Pessoa (1999) que, ao indagar em seu poema “Mar Português” se “valeu a pena”, induz-me a pensar sobre os processos vividos durante o percurso investigatório e a concordar com a assertiva proposta pelo poeta, segundo a qual “tudo vale apenas se a alma não é pequena”. Aventurei-me a analisar um objeto do qual também faço parte há muito tempo e me envolvo de forma intensiva.

O programa Blecaute, os jovens e eu somos um grupo e juntos compomos uma mesma atividade (obra). A construção conjunta significou o principal obstáculo por mim enfrentado durante todo o processo investigatório. Foi muito difícil distanciar meu papel de participante para elaborar um olhar de pesquisadora do programa, principalmente porque detinha tanta informação sobre o Blecaute que estabelecer uma relação com o desconhecido parecia, num primeiro momento, algo impossível. Ao mesmo tempo, desejava realizar a pesquisa por ela fazer sentido para essa nova etapa da minha prática docente.

Em seu poema, Pessoa (1999) continua a provocar-me ao dizer que “quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor.” Precisei superar minhas dificuldades e encontrar um questionamento que agregasse real valor ao programa, pois aquilo que já era por mim conhecido não necessitava ser investigado e/ou procurado, lembrava-me constantemente minha orientadora. Então, para estabelecer meu problema de pesquisa procurei analisar as questões que mais me angustiavam na atividade: seria o programa de

rádio uma brincadeira de fim de semana ou um espaço onde os jovens construíssem processos de apropriação da informação? O que tudo isso representava para esse grupo de jovens? Essas foram questões que balizaram minha investigação e que, ao final de todo o processo, contribuíram de forma significativa tanto para mim como pesquisadora quanto para a resignificação de minha prática docente junto ao programa.

Essa experiência suscitou em mim questões como a importância da relação entre os pares no desenvolvimento do conhecimento e a autonomia como um dispositivo que permite a construção de significados existenciais. Percebi que, através do diálogo, da confrontação das ideias, de um ambiente educativo que se desfaz de seus referenciais tradicionais e do olhar sensível sobre os acontecimentos da vida cotidiana os jovens são capazes de refletir, desenvolver e representar suas construções sociais, cognitivas e afetivas, rompendo, com o estereótipo do adolescente como um mero espectador, totalmente alienado aos problemas sociais.

Ao observar como cada jovem se relacionava com as dinâmicas assumidas pela informação constatei que o conhecimento gerado nessa aparente “brincadeira de fim de semana” é, na verdade, fruto de um trabalho sério, investigativo e problematizador. São múltiplas ações significativas gestadas por vezes em movimentos de autoconhecimento nos quais os jovens pensam sobre aquilo que são e como desejam ser; ou como resultados das aproximações estabelecidas entre o conteúdo científico (elaborado pela academia) e a sabedoria espontânea, representando um dialogar com a vida. Concepções sobre o conhecer que compartilho com Freire (1983), Vygotsky (2001), Gutiérrez (2001), Porto (2000, 2005), Barbosa (2008) e tantos outros autores ainda por mim desconhecidos, mas que buscam propor para o ensino uma pedagogia que promova a aprendizagem pela atribuição de sentido às ações cotidianas.

Desde o início busquei na relação, na aproximação com os outros um caminho para estabelecer minha proposta de docência, na qual o fundamental é a interação entre professor e aluno compartilhada pelo trabalho em grupo onde são valorizadas a iniciativa, a escuta, o aceite mútuo e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de criação de uma proposta de aprendizagem alternativa à “concepção tradicional” na qual o professor é

aquele que ensina e o aluno o que aprende, sendo a comunicação unidirecional, postura de uma educação bancária segundo o conceito de Freire (1987), na qual os educandos são considerados “lugar para depósito do conhecimento”. O que propomos é uma prática educativa que, sob a abordagem comunicacional, considera os saberes coletivos e a realidade do aluno como parte do processo de aprendizagem.

Nessa aproximação verifiquei que além do diálogo entre os participantes, a experiência do desenvolvimento do programa de rádio também estabelece uma interação entre educação, comunicação e tecnologia. Identifico esse intercâmbio entre as distintas áreas na intervenção do professor e/ou especialista (por vezes também professor) que, ao assumir-se como mediador entre os estudantes, os conteúdos debatidos e as TICs, promove a qualificação dos processos de aprendizagem. Não acredito na possibilidade, considerada por alguns especialistas diante da revolução digital, de que os alunos podem futuramente tornarem-se autodidatas frente ao seu processo de aprendizagem pela substituição da mediação do educador pela tecnologia.

Acredito que não basta o simples contato do sujeito com o elemento tecnológico para que este seja incorporado ao repertório pessoal. A efetiva apropriação ocorre quando o aluno transforma, cria, rompe, re-significa cada possibilidade imediata da ferramenta, transformando o conhecimento em um fluxo contínuo de mudanças geradas através do pensamento refletido sob a realidade concreta. Por isso a educação, como processo de comunicação, tem que indagar os modos como o conhecimento se apresenta. O que importa não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação, mas sim uma pedagogia que estabeleça o diálogo entre os conhecimentos, os sujeitos e as diferentes linguagens midiáticas (PORTO, 2001,2003).

Percebo que, diante do acúmulo de informações no qual toda a sociedade contemporânea se encontra imersa, o professor é instrumento fundamental para estimular o discernimento e a reflexão do aluno, facilitando esse gigantesco *download* de conteúdo diariamente realizado. Essa é a difícil tarefa que hoje se impõem a todo o educador: ajudar o aluno a processar a imensa massa de informações que chega diante de seus olhos. Uma

atitude de abertura para o inesperado, para a criação coletiva que faz fluir novas formas de ensinar e aprender em novos espaços pedagógicos.

Reconheço a necessidade de validar a capacidade dos jovens para tomar em mãos a gestão de seus processos de aprendizagem. Os jovens nativos da era digital não mais são sujeitos passivos, mas sim participativos que exercem a criticidade, fazem contestações e buscam o conhecimento que julgam ser importante para suas vidas nas interfaces tecnológicas. Isto muda a forma de pensar e atuar do educador, que deve partilhar não só o saber mas também o poder de decisão sobre o tempo, o espaço e os conteúdos a serem trabalhados.

Nos significados construídos pelos alunos para essa prática de mídia educativa, foi essa partilha de saber e poder que se apresentou como fator de vinculação ao programa. O tempo é, para o Blecaute, um fator aglutinador, apesar de estar pautado na liberdade de escolha do período de permanência de cada participante. O não desligamento por motivo de abandono ou de afastamento justificado reforça os vínculos subjetivos resgatando o sentimento de inclusão em uma proposta na qual todos são sempre bem vindos.

Gutiérrez e Prado destacam que a “vivência subjetiva, os sentimentos, a emotividade, a imaginação, numa palavra, a intuição desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem” (2008, p.67). O emocional e o intuitivo aproximam-se através do diálogo, do sorriso, da humanidade que deixa de dizer o que não sabemos, mas temos em comum a curiosidade e a vontade de aprender com o outro. Sejam nossas práticas viciadas ou modernizadas, elas traduzem os nossos quereres, nossos interesses, nossos olhares, nossas percepções da realidade. Um olhar comprometido com regras e vivências pessoais e sociais.

Essa diferença é o que concede sentido para a atuação de cada jovem, porquanto toda a temática é por eles selecionada e debatida em sua livre expressão de forma autônoma, gerando uma percepção do processo como um ato de criação grupal e não como uma tarefa oferecida por um professor ou indicada pela escola. Disso resulta que eles podem sentir-se felizes por terem falado, pois a voz contida nas diferentes argumentações é própria de cada sujeito.

Para Fernando Pessoa (1999), “Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu”. Se a pesquisa me possibilitou visualizar os diferentes processos percorridos pelos alunos, também permitiu-me compreender como essa experiência estrutura minha prática docente, já que todo o aprendizado, toda a auto descoberta, vale a pena, sempre!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Patrícia Horta. **Educom.rádio: uma política pública em educomunicação**. São Paulo, ECA- USP, 2007. (Tese de doutoramento)

AMORIM, Marlene Pires, DAMAZIO, Ademir. **Apropriação das significações do conceito de divisão de números racionais** – UNESC –GT: Educação Matemática / n.19, Agência Financiadora: CAPES, 2009.

AURÉLIO. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira S.A., Rio de Janeiro, 1986.

BABIN, Pierre, KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreenderes: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAUER, Martin, GASKELL, George (org). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ARTEMED, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia – educação?** 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações** IN: FANTIN, Monica, GIRARDELLO, Gilka (orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte. Secretaria da Educação Básica. Brasília. MEC/SEB.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** – Arte. Secretaria da Educação Básica. Brasília. MEC/SEB, 2006.

BLÓIS, Marlene. **Rádio Educativo no Brasil**: uma história em construção. Trabalho apresentado no Núcleo de Mídia Sonora, XXVI Congresso Anual em Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: agosto de 2008.

CALLEGARO, Tânia. **Ensino da Arte na internet: contexto e pontuações**. IN: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAPMAN, Michael. **Sistemas Estéticos Sequenciais: proposta de desenvolvimento de modelo h'brido para o ensino na escola regular na área de educação artística**. Tese de doutorado em Engenharia de Produção. Universidade de Santa Catarina, 2003.

COGO, Denise. **Mídia e Culturas Juvenis: das estratégias de midiaticização da juventude às táticas de recepção e intervenção dos jovens no campo midiático**. IN: PORTO, Tania Maria Esperon (org.). Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2003. P. 181 – 200.

DUARTE JR., Francisco. **Por Que Arte Educação?** 7º ed. Campinas: Papirus, 1994.
_____. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

EDUCAÇÃO, **cultura e mídia**. Disponível em: <<http://www.comidia.ufrn.br/>> Acesso: julho de 2008.

EDUCAÇÃO e tecnologia a serviço do desenvolvimento. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139950m.pdf>>. Acesso: junho de 2008.

FAUSTO NETO, Antônio. **Comunicação e mídia impressa**: estudos sobre a AIDS. São Paulo: Hacker, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 14 set 2009.

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

_____. **Medo e Ousadia: cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização - Teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ªed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou Comunicação.** 13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8ºed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GADOTTI, Moacir, GUTIÉRREZ, Francisco. (orgs.). **Educação Comunitária e Economia Popular.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henri. **Jovens, diferença e educação pós-moderna.** IN: CASTELLS, Manuel ET AL. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUTIÉRREZ, Francisco, PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da escola cidadã, v.3)

_____. **Educação Comunitária e Desenvolvimento Sócio-Político** IN: GADOTTI, Moacir, GUTIÉRREZ, Francisco. (orgs.). **Educação Comunitária e Economia Popular.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Alcances Educativos do Fator “C”.** IN: GADOTTI, Moacir, GUTIÉRREZ, Francisco. (orgs.). **Educação Comunitária e Economia Popular.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação Como Práxis Política.** São Paulo: Summus, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso: julho de 2008.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/primeirapagina.asp?id=130>>. Acesso: agosto de 2008.

KENSKI, Vani. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas (SP): Papirus 2007.

KWECKO, Viviani, BRANDÃO, Cláudia. **Arteterapia: o espaço terapêutico da criatividade**. In: PULCHEIRO, Gilda, BICCA, Carla; SILVA, Fernando Amarante (org). *Álcool, outras drogas, informação: o que cada profissional precisa saber*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Universo Máquina: criação, cognição e cultura informática** Lisboa (PT): Instituto Piaget, 1987. (col. Epistemologia e Sociedade)

LIMA, Venício Artur. **As idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (col. Educação e comunicação, v.4)

LIMA, Grácia Maria Lopes de. **Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do programa 'Cala-Boca já Morreu'**. São Pulo, ECA-USP, 2002. (Dissertação de mestrado)

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Arlindo, MAGRI, Caio, MASAGÃO, Marcelo. **Rádios Livres: a reforma agrária no ar**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Arte e Mídia: aproximações e distinções**. Revista Galáxia, n.4, p.19-22, 2002 disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/galaxia/article/view/1309/1079> acesso em 10 set 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. **La Educación desde la Comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MERLEAU-PONTY, **O Visível e o Invisível**. 4^o ed. São Paulo (SP): Editora Perspectiva, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória**. IN: TRIVIÑOS, Augusto, MOLINA, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/ Sulina, 1999.

MORAES, Vinícius de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960, pág. 96.

MORAN, José Manuel. **A Educação Que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas (SP): Papyrus, 2007

_____. **Mudanças na Comunicação Pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo I – neurose**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2^a. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. IN: TRIVIÑOS, Augusto, MOLINA, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/ Sulina, 1999.

PENTEADO, Heloísa. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.

_____. **Pedagogia da Comunicação: teoria e prática**. 2^a.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1999. (col. Pocket L&PM)

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade; um Estudo Interdisciplinar sobre a subjetividade do Professor**. São Paulo, PUC, 1996. (Tese de doutoramento)

PERROTTI, Edmir. **Estação Memória: novos caminhos da mediação e da apropriação cultural** IN: FANTIN, Monica, GIRARDELLO, Gilka (orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Ágere) p. 13-25

PORTO, Tania Maria Esperon (org). **Práticas de Ensino: a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente**. Pelotas, Rio Grande do Sul: Ed. Seiva, 2008.

_____(org). Projeto de pesquisa: **Educação e comunicação: movimentos e rumos do GT 16 da ANPEd (2000-2006)**. Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2007.

_____. **Adolescente e meios de comunicação: espaços de afetividade e aprendizagem**. Série-Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande (MS), n.19 p.43-58, jan/jun 2005.

_____(org.). **Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2003.

_____. **A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta?** Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2002.

_____. **As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço**. In: PORTO, T. M. E. (org.) Saberes e linguagens de educação e comunicação. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPEL, 2001.

_____. **Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série de 1º grau**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo /USP. São Paulo, 1996. (Doutorado em Educação)

SANCHO, Juana Maria (orgs.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCOCUGLIA, A.C.. **Paulo Freire e a conscientização na Transição Pós-moderna**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 21-42 * Universidade Federal da Paraíba – Brasil.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da Informação ou da comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996. (Pensar mundo unido)

TIBURI, Marcia. **Filosofia em comum: para ler juntos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto, MOLINA, Vicente (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/ Sulina, 1999.

VERMELHO, Sônia Cristina, ABREU, Graciela Inês Presas. Estado da Arte da área de Educação e Comunicação em periódicos brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, V.26, n.93, set./dez.2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27287.pdf> acesso em 27 de outubro de 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenivich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia)

_____. **La imaginación y El arte em la infância**. 3ªed. Madri, Espanha: Ediciones Akal, 1996. (Biblioteca de Ensayo)

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

ANEXO 01

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do
RG _____, CPF _____, Residente e domiciliado (a) na
_____, n.º _____, Bairro
_____, na cidade de _____, no Estado do
Rio Grande do Sul, pai de
_____, menor impúbere,
portador (a) do RG _____, CPF _____, autorizo a
utilização dos dados disponibilizados por meio das transcrições dos encontros realizados
nos dias 18 e 25 de julho e 1º, 08,15 e 22 de agosto de 2009 por Viviani Rios Kwecko,
portadora do RG 1058002658, CPF 707171205-68, para um estudo sobre **Educação e
Comunicação: a experiência de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio.**
Assim sendo, autorizo o pesquisador a utilizar essas informações como fonte de análise e
confirmação das categorias observadas bem como fazer a minha identificação nas falas
transcritas da entrevista sem a necessidade da utilização de um pseudônimo. Autorizo
ainda ao pesquisador já identificado o direito de usar as falas e as imagens obtidas ao longo
da pesquisa em futuras publicações e futuros trabalhos científicos (pôster, painel,
apresentação em seminários e similares veiculados com a temática da entrevista/pesquisa
realizada, etc.).

Assinatura

Assinatura do pesquisador

Rio Grande, ____ de _____ de 2009.

ANEXO 02

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do RG _____, CPF _____, Residente e domiciliado (a) na _____, n.º _____, Bairro _____, na cidade de _____, no Estado do Rio Grande do Sul, estou ciente de que os dados disponibilizados por meio das transcrições dos encontros realizados nos dias 18 e 25 de julho e 1º, 08,15 e 22 de agosto de 2009 serão utilizados por Viviani Rios Kwecko, portadora do RG 1058002658, CPF 707171205-68, para um estudo sobre **Educação e Comunicação: a experiência de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio**. Assim sendo, autorizo o pesquisador a utilizar essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas bem como fazer a minha identificação nas falas transcritas da entrevista sem a necessidade da utilização de um pseudônimo. Autorizo ainda ao pesquisador já identificado o direito de usar as falas e as imagens obtidos ao longo da pesquisa em futuras publicações e futuros trabalhos científicos (pôster, painel, apresentação em seminários e similares veiculados com a temática da entrevista/pesquisa realizada, etc.).

Assinatura

Assinatura do pesquisador

Rio Grande, ____ de _____ de 2009