

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**  
**MESTRADO**

**EDUARDA SCHNEIDER LEMES**

**A Mídiação Manifesta na Comunicação entre Adolescentes**  
**Condições interacionais da aprendizagem para uma sociedade em mídiação**

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Braga

SÃO LEOPOLDO, FEVEREIRO DE 2017

Eduarda Schneider Lemes

A Mídiação Manifesta na Comunicação entre Adolescentes

**Condições interacionais da aprendizagem para uma sociedade em mídiação**

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

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Braga

**São Leopoldo, 2017**

L552m Lemes, Eduarda Schneider.

A midiatização manifesta na comunicação entre adolescentes : condições interacionais da aprendizagem para uma sociedade em midiatização / Eduarda Schneider Lemes. – 2017.  
150 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, 2017.

“Orientador: Prof. Dr. José Luiz Braga.”

1. Midiatização. 2. Aprendizagem de mídia. 3. Educação.  
4. Estudo de casos em comunicação. 4. Oficinas. I. Título.

CDU 659.3

EDUARDA SCHNEIDER LEMES

**A MEDIATIZAÇÃO MANIFESTA NA COMUNICAÇÃO ENTRE ADOLESCENTES -  
CONDIÇÕES INTERACIONAIS DA APRENDIZAGEM PARA UMA SOCIEDADE  
EM MEDIATIZAÇÃO**

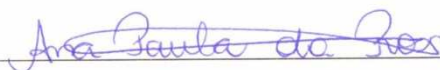
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 12 DE ABRIL DE 2017.

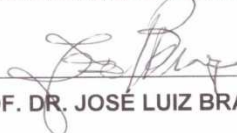
BANCA EXAMINADORA



\_\_\_\_\_  
PROF. DR. CARLOS ALBERTO JAHN – COLÉGIO NOSSA SRA. MEDIANEIRA



\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. ANA PAULA ROSA – UNISINOS



\_\_\_\_\_  
PROF. DR. JOSÉ LUIZ BRAGA – UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

É impossível iniciar este trabalho sem lembrar com muito carinho e agradecer de todo coração aquelas pessoas que me ajudaram a fazê-lo, sem as quais esse percurso não seria tão enriquecedor quanto foi. Agradeço a Deus por sempre colocar pessoas especiais no meu caminho!

Ao meu orientador, professor José Luiz Braga, minha profunda admiração e gratidão. Pela sua postura, sempre gentil com as minhas ideias, cuidando de cada detalhe da minha formação, desde as disciplinas, trabalhos realizados, intervenções práticas da pesquisa e construção do meu conhecimento sobre midiaticização. Além disso, pela pessoa querida que és! Deixaste certamente muitos ensinamentos também sobre o que é ser um professor! Carregarei esse exemplo para sempre comigo!

Agradeço infinitamente aos meus pais, por terem proporcionado minhas inúmeras idas até São Leopoldo. Obrigada pelo apoio, pelo incentivo e pela confiança que depositam em mim quando investem nos meus sonhos. Um agradecimento especial também para a Alexandra, Jaque, Alê e Murilo, pelo amor e torcida.

Ao meu esposo André, meu maior incentivador. Sem o teu estímulo nada disso teria acontecido. Obrigada por ter insistido comigo no mestrado, por ter me dado coragem, por ter feito tranquilo o ano que vivemos mais distantes, pelo suporte emocional, pelo cuidado e amor que tens por mim. Por ser, sempre, meu porto seguro!

Agradeço também aos professores e colegas do PPG em Ciências da Comunicação, em especial aos da LP4, que tiveram paciência com o meu tempo e generosidade ao compartilhar aquilo que sabem.

Não poderia deixar de lembrar das amigas que fiz nesses dois anos. Pri e Letícia, vocês tornaram esse período bem mais leve! Amei nosso tempo juntas, vocês foram anjinhos na minha vida! Obrigada por existirem!! Evelin, obrigada pela tua preocupação e carinho! Sempre me senti em casa ao teu lado! Lídia, obrigada por me orientar também, por me ajudar com os conceitos e pelo teu jeitinho manso e divertido que tornou meus dias mais alegres!

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa: as escolas de Esteio e Pelotas e a Comunidade Navegantes. Obrigada por estarem sensíveis à minha proposta e por continuarem de portas abertas para novas possibilidades! A pesquisa não acaba aqui!

*É nas idas-e-vindas entre os diversos campos que estamos construindo não um objeto interdisciplinar, mas uma percepção crescentemente complexa sobre o que sejam as interações comunicacionais na sociedade.*

José Luiz Braga, 2011.

## RESUMO

Esta dissertação relata as perspectivas e atividades de um projeto de pesquisa para o Mestrado no PPG em Ciências da Comunicação da Unisinos, na Linha de Pesquisa Mídia e Processos Sociais.

A investigação das formas de manifestação da mediação em episódios interacionais envolvendo adolescentes e pré-adolescentes foi realizada pela observação de três casos de oficinas de produção de mídia. Nessas oficinas, conduzidas pela própria pesquisadora, foram percebidos tensionamentos existentes entre ofertas de mídia na sociedade contemporânea e demandas interacionais e de aprendizagem dos jovens. Com base nesse estudo de casos múltiplos, a pesquisa obteve pistas comunicacionais e educacionais que *dizem coisas* sobre o ensino de mídia em ambientes educacionais - não necessariamente escolares.

O problema de pesquisa é apresentado na forma de onze perguntas integradas, relacionadas aos usos e expectativas dos jovens participantes e a inferências possíveis sobre a inserção comunicacional e educacional dos jovens. Uma discussão metodológica aborda processo de estudos de caso, discute a questão da observação do cotidiano em angulações inspiradas pela perspectiva etnometodológica, reflete sobre processos em que o pesquisador intervém na realidade a observar; e complementa essa reflexão por uma auto observação, sobre perspectivas da pesquisadora. O quadro teórico apresenta principais referências de fundamentação sobre os ângulos da interface em que se encontra o objeto: a educação e a comunicação na sociedade em mediação. Os casos de observáveis são explicitados por uma descrição das oficinas realizadas e de reflexões sobre ocorrências referentes à manifestação da mediação. Um capítulo final apresenta inferências transversais, incluindo reflexões sobre a preparação de jovens para a sociedade em mediação.

**Palavras-chave:** Mediação, Aprendizagem de Mídia, Educação, Estudo de Casos em Comunicação, Oficinas.



## ABSTRACT

This dissertation reports on the perspectives and activities of a research project for the Master's degree in PPG in Communication Sciences from Unisinos, in the Mediatization and Social Processes Research Line.

The investigation of the manifestation of mediatization's form in interactive episodes involving adolescents and pre-adolescents was carried out by the observation of three cases of media production workshops. In these workshops, conducted by the researcher herself, there were perceived tensions between media offerings in contemporary society and the interaction and learning demands of young people. Based on this multi-case study, the research obtained communication and educational clues that *say things* about the media teaching in educational settings - not necessarily school settings.

The research problem is presented in the form of eleven integrated questions, related to the uses and expectations of the young participants and possible inferences about the communication and educational insertion of the young people. A methodological discussion approaches the process of case studies, discusses the question of daily observation in angulations inspired by the ethnomethodological perspective, reflects on processes in which the researcher intervenes in the reality to observe; and complements this reflection by a self-observation, on the researcher's perspectives. The theoretical framework presents main references of foundation on the angles of the interface in which the object is: education and communication in society in mediatization. The cases of observables are explained by a description of the held workshops and reflections on occurrences related to the manifestation of mediatization. A final chapter presents cross-cutting inferences, including reflections on the preparation of young people for society in mediatization.

**Keywords:** Mediatization, Media Learning, Education, Case Studies in Communication, Workshops.

## Sumário

<b>Capítulo 1 – Introdução</b> .....	<b>9</b>
<b>Capítulo 2 - Problema de Pesquisa</b> .....	<b>13</b>
2.1. Objetivos .....	<b>18</b>
<b>Capítulo 3 - Metodologia</b> .....	<b>20</b>
3.1. Estudo de Casos Múltiplos .....	<b>20</b>
3.2. Observação do Cotidiano .....	<b>27</b>
3.3. Metodologia de Intervenção .....	<b>32</b>
3.4. Auto Observação .....	<b>36</b>
<b>Capítulo 4 - Quadro Teórico</b> .....	<b>41</b>
4.1. Miatização .....	<b>41</b>
a) <i>Sociedade Midiática e Sociedade em Miatização</i> .....	<b>44</b>
b) <i>Dispositivos Interacionais</i> .....	<b>51</b>
c) <i>Circuitos</i> .....	<b>53</b>
4.2. Comunicação e Educação .....	<b>56</b>
a) <i>O ensino de Mídia</i> .....	<b>57</b>
b) <i>A Educomunicação como ferramenta para o ensino de mídia</i> .	<b>62</b>
<b>Capítulo 5 - Primeiro Caso Empírico: Escola Pública em Esteio</b> .....	<b>67</b>
5.1 - Recorrências e Reflexões .....	<b>77</b>
<b>Capítulo 6 - Segundo Caso Empírico: Grupo Extraescolar</b> .....	<b>88</b>
6.1 - Recorrências e Reflexões .....	<b>98</b>
<b>Capítulo 7 - Terceiro Caso Empírico: Escola Pública em Pelotas</b> .....	<b>105</b>
7.1 - Recorrências e Reflexões .....	<b>119</b>
<b>Capítulo 8 - Inferências e Pistas.</b> .....	<b>123</b>
8.1. Interesses .....	<b>124</b>
8.2. Usos e Domínios .....	<b>129</b>
8.3. Expectativas .....	<b>133</b>
<b>Referências</b> .....	<b>139</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>143</b>

## Capítulo 1 - Introdução

Esta dissertação descreve uma pesquisa de mestrado, intitulada *A Mídiação Manifesta na Comunicação entre Adolescentes - Condições interacionais da aprendizagem para uma sociedade em mediação*. Os passos da pesquisa estão postos aqui, divididos em oito capítulos. Quatro deles explicando as decisões teórico-metodológicas assumidas, três descrevendo as observações de campo realizadas e o último fazendo inferências sobre o conjunto.

Porém, mais do que relatar uma pesquisa acadêmica, o texto também *faz a pesquisa*, a partir do que está aqui documentado nas linhas e entrelinhas, por ser um processo de reflexão e pensamento sobre os dois últimos anos. A pesquisa também acontece aqui. E depois do último ponto, não está finalizada, pois a cada nova leitura se refaz em novos sentidos produzidos, se movimentando continuamente num circuito comunicacional que não pretendemos que tenha fim.

É com essas convicções que buscamos o estudo de um fenômeno que vem chamando atenção de pesquisadores ao redor do mundo, a Mídiação.

\*\*\*

No segundo capítulo retomamos o problema de pesquisa, explicando seu processo de origem nas preocupações comunicacionais e educacionais sobre as quais nos debruçamos. Além disso, a partir de uma pré-observação, listamos as perguntas de ordem prática e teórico-metodológica que surgiram como inquietações ao longo da investigação. Essas perguntas foram desenvolvidas a partir do que encontramos nos dois casos pesquisados na sequência. Há, ainda, um item indicando os objetivos de nosso estudo, que visa apreender bases comunicacionais e educacionais para a sociedade em Mídiação.

No capítulo três trazemos nossa perspectiva metodológica, a fim de expor nossas formas de movimentação pelo campo e pelo trabalho bibliográfico. Este capítulo é dividido em quatro partes. A primeira delas versa sobre a metodologia de pesquisa adotada, que entende nossa investigação como um estudo de casos múltiplos. Aí explicitamos nossos métodos de obtenção de dados, que foram realizados a partir de descrições detalhadas em diário de campo de cada uma das atividades de pesquisa realizadas. Na sequência associamos nosso estudo aos estudos do cotidiano, pois

entendemos que a observação consistia na observação de ações cotidianas de pré-adolescentes, para daí apreendermos sua relação com o que é midiático. Neste item também abordamos a proposição de que o senso comum é um lugar possível para construção de conhecimento, a partir do momento em que a ciência é nutrida pela observação do cotidiano para realizar inferências acerca da sociedade. Está diretamente relacionado ao nosso campo de estudos.

No terceiro item do capítulo três, abordamos a segunda metodologia presente nesta pesquisa, que não deve ser confundida com a metodologia da pesquisa: é a metodologia prática de intervenção em Oficinas de Produção de Mídia. Trazemos perspectivas práticas de intervenção e as abordagens teórico-metodológicas que nos levaram a escolher tais práticas pedagógicas de intervenção. O último item, intitulado Auto Observação, consiste em uma reflexão sobre meu papel na pesquisa enquanto pesquisadora-oficineira, presente em duas funções concomitantemente. Aí estão as expectativas, frustrações, desejos, problemas enfrentados etc.

No capítulo quatro trazemos o referencial teórico, pensamentos norteadores desse estudo. Num primeiro momento abordamos o conceito de Mídiação, em constante construção, fazendo um levantamento do estudo do termo por pesquisadores de diversas partes do mundo, dando especial atenção às proposições desenvolvidas através das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da UNISINOS, representadas pelos professores pesquisadores da Linha de Pesquisa 4 – Mídiação e Processos Sociais. Aí percorremos o conceito assumindo uma transição corrente da Sociedade dos Meios para uma Sociedade em Mídiação. Na sequência destacamos dois conceitos desenvolvidos no âmbito da Mídiação, que julgamos se inscreverem em nossa pesquisa de forma a contribuir com os estudos na área: dispositivos interacionais e circuitos.

Num segundo momento destacamos a interface de nosso trabalho de investigação, localizada entre os campos da Comunicação e da Educação. Aí abordamos a prática do ensino de mídia em suas variadas formas, e problematizamos a Educomunicação como ferramenta para o ensino de mídia numa sociedade em transformação.

Nos três capítulos seguintes se encontra o conteúdo empírico da pesquisa desenvolvido através de três Oficinas de Produção de Mídia. No capítulo cinco, está a

descrição de atividades realizadas em escola pública de Esteio, nosso primeiro caso de estudo. No capítulo seis, as atividades desenvolvidas com um grupo extraescolar, nosso segundo caso. E no capítulo sete o relato da em escola pública de Pelotas, o terceiro. Esses capítulos, além da descrição geral do que ocorreu nos encontros das três Oficinas, trazem também percepções sobre alguns pontos que sobressaíram ao conjunto de atividades, que estão relacionados aos hábitos interacionais dos participantes.

Durante o período de atividades em cada caso, foi possível mapear uma série de ocorrências de ordem comunicacional, que indicam a manifestação da mediação no cotidiano desses pré-adolescentes. Foi a partir das conversas impulsionadas pela tentativa de elaboração de um produto midiático que conseguimos apreender um pouco da realidade interacional dos grupos, o que nos deu insumos suficientes para reflexões sobre as incidências mútuas entre sociedade em mediação, elaboração social e hábitos cotidianos dos participantes.

É evidente que aqui não pretendo tratar de toda uma mudança social, mas sim de uma pequena parte do viés comunicacional dessa mudança, mais precisamente da incidência da mediação nessa configuração de aprendizagem midiática, na qual estimular a crítica não é mais o suficiente. O que é necessário fazer, então? Para descobriremos como ensinar mídia (ou: para o que passa a significar “ensinar mídia”), é preciso, antes, dar um passo atrás e apreender as bases comunicacionais e educacionais desta nova configuração social, a mediação.

No capítulo oito trazemos inferências a partir da relação entre o material empírico e o problema de pesquisa, a fim de propor reflexões mais imediatas sobre a participação dos jovens na sociedade em mediação. Organizamos nossas reflexões em três níveis inferenciais: (1) interesses dos participantes, ou seja, o que eles querem fazer em suas interações, (2) usos e domínios dos meios de comunicação, ou seja, como fazem, no cotidiano, a interação ocorrer e (3) expectativas, por que *fazem* o que *efetivamente fazem* nas interações. A partir das ocorrências observadas nesses três níveis, propomos reflexões sobre ações que podem ser adotadas pensando na urgência da preparação desses jovens, e, ainda proposições mais abrangentes, que deixam pistas para que possamos – pesquisadores de forma geral – compreender as formas de manifestação dessa sociedade em mudança em nosso cotidiano.

O fato é que não concluímos nossa pesquisa aqui, ela não está terminada. Com todo o trabalho de investigação buscamos iniciar um processo que precisa ser continuado, para que propostas concretas sobre o ensino de mídia – ou outra coisa que daí possa emergir (porquê não?) – sejam defendidas por pesquisadores da área.

## Capítulo 2 – Problema de Pesquisa

Quando se propõe uma investigação acadêmica, o pesquisador tem uma motivação que vem da bagagem acumulada durante suas experiências de vida. Inquietações, utopias, anseios, curiosidades e perguntas são aspectos motivadores e impulsionadores de um estudo. Esses aspectos fazem parte da tomada de decisões que direciona toda a pesquisa, fazendo com que ela se torne parte de uma preocupação que está em sociedade, portanto, relevante de ser investigada. A minha motivação pelo estudo na interface Comunicação e Educação tem, pelo menos, três fontes de preocupação: comunicacional, educacional e social.

Proponho esta pesquisa, em primeiro lugar, por ser uma temática que se encontra no campo da comunicação. Com ela pretendo contribuir para os estudos na área, ajudando na consolidação do campo enquanto ciência e contribuindo, sobretudo, aos estudos em Mídiação, linha de pesquisa na qual meu trabalho se inscreve.

A Mídiação é um fenômeno que caminha em ritmo acelerado como objeto de diversas teorias e temáticas do campo da comunicação, em busca da compreensão de episódios interacionais midiáticos de nossa época. A partir desta preocupação teórica é possível pensar a sociedade numa nova ambiência, executando um modo especial de operação das interações sociais<sup>1</sup>. Considerando essa mudança na configuração das interações é importante pensar como os adolescentes lidam com as novidades e como operam eles mesmos essas formas de interagir pois, nas decisões que tomam no dia-a-dia e nos direcionamentos que dão à interação, sendo ou não midiática, frequentemente se encontram na contingência de experimentar usos e processos comunicacionais com as tecnologias midiáticas disponibilizados.

Para pensar ações de adolescentes frente a diversas formas de interação social é preciso acompanhar o processo de perto. O lugar imediatamente mais evidente para encontrar adolescentes reunidos é a escola. Essa ambientação escolar como espaço ampliado para a comunicação não é nova e aparece, como já mencionado, em projetos federais de inserção da jornada de turno integral nas instituições de ensino básico. Esses projetos tratam, inclusive, da aprendizagem de comunicação a partir de oficinas de produção de vídeo, rádio e jornal escolar, por exemplo, o que faz com que tenhamos uma preocupação de viés educacional, pautada pela questão da aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Aprofundaremos esta questão, explicitando a relação com a pesquisa, no capítulo teórico.

Assim, articular a busca de compreensão desses dois ângulos de inserção do jovem e da criança na sociedade se configura como necessidade fundamental de qualquer disciplina, uma vez que nenhuma ciência existe isolada, sem influências e amparos teóricos das demais. Por outro lado, pesquisar a interface entre duas áreas de conhecimento pode se tornar uma tarefa árdua, em que nos perdemos na busca daquilo que realmente gostaríamos de descobrir. Pesquisar a interface entre Comunicação e Educação é então um desafio constante, pelo manejo de duas ciências tão distintas - mas aproximadas pela necessidade da aprendizagem e da atualização constantes.

A Educação formal, escolar, está arraigada numa tradição fundadora que a legitimou como sendo o principal lugar onde se desenvolve o conhecimento. Porém, esse quadro vem mudando consideravelmente nos últimos anos, principalmente devido à popularização do acesso às tecnologias de informação e comunicação - as TICs. As ferramentas de busca e pesquisa transpuseram as informações que só eram encontradas nos livros para enormes bancos de dados digitais, nos quais com uma só palavra digitada é possível encontrar uma infinidade de informações de forma rápida e cada vez mais precisa. Outra facilidade no acesso à informação foi oportunizada pela gama de portais de notícias existentes na rede. O acesso da população, muitas vezes restrito à televisão aberta, foi ampliado para aqueles que possuem algum provedor de Internet banda larga e as informações podem ser verificadas a qualquer momento, em tempo real e em qualquer lugar - basta que se tenha Internet e um celular.

Neste sentido, a escola vê ameaçada sua posição de principal lugar de obtenção do conhecimento, devendo se reconfigurar para acompanhar essa sociedade em vias de Midiatização. E é aí que entra a motivação social deste estudo: a importância de multiplicarmos pesquisas voltadas para reconfigurações e adaptações no planejamento de atividades compreensão e de produção de mídia em escolas, numa sociedade que está também reconfigurada. Os objetivos específicos de minha pesquisa têm essa motivação de contribuir para tal esforço da área.

Apresentamos aqui três casos, distintos, mas complementares entre si, que são a base empírica desta pesquisa, e que fornecem o âmbito de observação pertinente para o problema a ser investigado. A partir do contato direto com essas três realidades distintas, em Oficinas desenvolvidas com os três grupos, enfrentando os desafios de lidar com a estrutura, o comportamento, as diferentes histórias de vida, o dia-a-dia de



uma situação de aprendizagem, a política de organização e demais características particulares desses três ambientes, foi possível traçar um perfil de cada uma das situações, buscando compreender como a Mídiação se manifesta em cada um desses episódios interacionais.

A palavra manifestação ganha neste trabalho um significado quase conceitual. Entendemos que para perceber as formas de manifestação da Mídiação é preciso buscar os elementos que compõem a cena interacional dos participantes da Oficina para, a partir disso, tentar compreender as dinâmicas desse desenho complexo, cheio de fluxos e circuitos, atravessado por interesses dos diferentes campos sociais que rodeiam essa cena. É importante ressaltar nesse ponto que o que chamamos de manifestações da mídiação não se restringe às manifestações da mídia. Dentre as manifestações da mídiação, encontram-se também as manifestações dos próprios jovens diante dos recursos e dos processos disponibilizados<sup>2</sup>, suas reações diante do que a grande mídia oferece, seus processos interacionais diversificados, o que eventualmente os jovens produzam (seja de modo informal e de pequeno grupo, seja na forma de postagens em rede, seja ainda como trabalho planejado, de grupo).

Nesse sentido, a construção do problema de pesquisa, que passou por alterações e complementações no decorrer da investigação, concentra-se na seguinte questão: *De que forma a mídiação se manifesta nos hábitos interacionais dos adolescentes?*

Esta é uma pergunta que guarda em si aspectos concretos da realidade, os quais julgamos exigirem investigação nesta pesquisa. A finalidade de observar processos de mídiação nas Oficinas se consolida a partir de especificidades encontradas em um trabalho de pré-observação, que representou um primeiro passo da investigação<sup>3</sup> e também um processo exploratório para dar foco e consistência ao problema da pesquisa. Essas especificidades reunidas nos fizeram chegar a uma série de questões propulsoras de descobertas a partir do exame da realidade concreta.

---

<sup>2</sup> Essa proposição decorre de uma posição que é consensual na Linha de Pesquisa Mídiação e Processos Sociais, do PPG em Comunicação da Unisinos - de que “mídiação” não corresponde apenas às instâncias e momentos diretamente midiáticos (tecnológicos, de produção, de difusão ou de recepção) - mas também (e mesmo sobretudo) às ações de todos os participantes sociais, como sujeitos que são de processos interacionais que acionam diversificadamente (ou mesmo apenas refiram) processos midiáticos relacionados aos mais diversos interesses e objetivos sociais de interação.

<sup>3</sup> Ver capítulo 5.

Elencamos abaixo as questões que puderam ser apreendidas como ângulos férteis de investigação, a partir das Oficinas realizadas como exercício de aproximação do objeto deste estudo. Podemos dividi-las em perguntas de campo (1 até 11) e perguntas teórico-metodológicas (12 até 16):

1. Como os jovens efetivamente usam os recursos tecnológicos de que dispõem?
2. Na produção midiática disponível (TV, rádio, internet, cinema, mídia impressa etc.), o que consomem? Quais as temáticas que lhes interessam?
3. Com quem se comunicam presencialmente? Com quem querem se comunicar e com quem já se comunicam midiaticamente?
4. Qual é o grau de inserção digital desses adolescentes? Têm acesso às mídias digitais? O que fazem nos meios de comunicação que utilizam?
5. O que é assunto na interação presencial? Que temas, pautas, questões, compõem seu ambiente interacional social e midiaticizado?
6. O que é informação para os participantes? Como a informação chega até eles? O que é “interessante saber” para os próprios jovens?
7. Como percebem possibilidades de circulação de suas ideias, escolhas e falas para além de seu círculo habitual?
8. Que elementos aparecem, nas oficinas, como principais elementos compartilhados? Onde se encontram as defasagens da comunicação?
9. Quais são as expectativas dos envolvidos? Como essas expectativas interferem no processo de produção de mídia e, conseqüentemente, na própria interação?
10. O que leva os participantes a escolher tipos de produto midiático para tentar produzir? Quais são seus interesses, objetivos e expectativas com essa produção? O que podemos inferir como competência de manifestação dos jovens?
11. Quais são as lógicas de produção que os participantes acionam ou criam para elaborar o produto midiático que escolheram?

12. Como acionar os processos (temáticas, preferências, comportamentos, experiências e lacunas) que os participantes trazem para a interação na Oficina, com o objetivo de estimular a descoberta, a reflexão e o aprofundamento? Como trabalhar a aprendizagem a partir do que o educando leva para o ambiente interacional?

13. A partir dos modos como os participantes lidam com esses espaços de interação, que outros dispositivos podem ser chamados a compor o dispositivo Oficina?

14. Em que desenhos de circuito interacional o dispositivo Oficina se inscreve; ou que circuitos parece poder gerar? Como as temáticas se movimentam nas interações dos participantes?

15. O que decorre do comportamento dos jovens participantes da pesquisa como potencialidade para interações em mídiatização e correlato desafio para objetivos educacionais?

16. Se a mídiatização envolve aspectos de uso de padrões estabelecidos e também aspectos de invenção social, como podemos caracterizar padrões de comportamento dos adolescentes nas oficinas?

Estas especificações da pergunta geral da pesquisa procuram operacionalizar a investigação sobre este ângulo: "O que acontece na realidade concreta, quando adolescentes trabalham/pensam/produzem mídia?".

As grandes metas de uma formação para a mídia abrangente poderiam se estabelecer na perspectiva de que os jovens devem ser estimulados a: (1) Enxergar o mundo e sua realidade de forma mais crítica e ponderada; (2) Produzir mídia a fim de exercer seu direito humano à comunicação e à livre expressão; (3) Passar a entender e lutar pelo fim do monopólio da comunicação, produzindo mídia alternativa e comunitária; (4) Assumir postura política frente às situações do cotidiano; (5) Melhorar suas notas na escola, pois passam a apreender aspectos da diversidade da vida em sociedade e complexidades da interação humana.

Estas e outras grandes metas são possíveis. Entretanto, ainda fazem parte de uma visão romântica que - infelizmente - encontra inúmeros obstáculos ao lidar com os

desafios impostos pela realidade, pela coisa vivida, pela concretude do problema. Nos casos aqui estudados não encontramos essas metas como resposta possível. E, mesmo com as pretensões ideais não sendo alcançadas, ainda é preciso fazer alguma coisa com o que acontece na realidade. O trabalho com mídia - assim como demais temáticas que se propõem à aprendizagem - não é algo de que seja possível tirar conclusões absolutas - deu certo ou não deu certo. O que se deve é questionar e refletir sobre o que de fato ocorre; e o que é possível pensar e fazer a partir disso.

Para tanto buscamos com esta pesquisa o exame daquilo que ocorre nas Oficinas, em suas conquistas, descontinuidades, concordâncias, conflitos, sucessos e defasagens. Uma configuração complexa, que é impulsionada, entre outros fenômenos, pela incidência da Mídiação nos hábitos interacionais e nos processos sociais como um todo. Nesse caldeirão de ocorrências, buscamos aquelas que nos disseram sobre esse conceito em estudo, a Mídiação. Não pelo fato de que trabalhamos com mídia e os participantes nas Oficinas a utilizam, mas sim porque o ambiente Mídiação trata desse jogo de complexidades, rupturas, descompassos observados na relação da mídia com demais processos sociais - algo que se encaminha para ser intrínseco.

## **2.1. Objetivos**

**GERAL:** Compreender a incidência da mídiação nos hábitos interacionais (midiáticos ou não) de adolescentes em Oficinas de Produção de Mídia, não só como comportamento recebido, mas também como trabalho sobre as disponibilidades.

**ESPECÍFICOS:**

1. Compreender nos três casos empíricos observados *como e em que* os processos de mídiação se articulam com outros processos sociais;
2. Verificar modos de participação dos estudantes em interações midiáticas;
3. Mapear códigos e táticas interacionais em ação nos episódios, assim como possíveis redirecionamentos, no processo de compartilhamento - envolvendo participantes, oficinaira e instituição onde são realizadas as atividades;

4. Identificar em cada caso o que os participantes entendem como relevante para suas manifestações e como articulam seu conhecimento para produzir essas manifestações;
5. Apreender e refletir sobre os circuitos de interação acionados nas Oficinas;
6. Identificar hábitos que caracterizam a utilização e o consumo de mídia dos adolescentes;
7. Buscar relações entre os hábitos de consumo e aquilo que os participantes manifestam na interação (desde conversas informais até conteúdos para os produtos midiáticos das oficinas);
8. Apreender aspectos pertinentes das realidades específicas e contextuais dos três grupos de observação.

\*\*\*

As perguntas derivadas do problema e os objetivos de pesquisa pedem que nossos três casos de estudo sejam investigados segundo ângulos específicos para que seja possível indicar ocorrências que *digam coisas* sobre o problema.

Esses ângulos correspondem principalmente aos hábitos de interação e consumo de mídia dos participantes das Oficinas, ao seu comportamento - no sentido daquilo que fazem na interação, seja presencial, seja a partir dos meios de comunicação a que têm acesso e ao contexto social no qual estão inseridos (sua realidade, seus sonhos, expectativas etc.). É evidente que outros ângulos foram observados no momento em que estes apareceram na interação. Porém, de todas as ocorrências, aquelas que mais contribuíram para reflexões sobre a sociedade em midiatização estiveram relacionadas aos aspectos apresentados acima.

### **Capítulo 3 - Metodologia**

Neste capítulo trazemos nossas perspectivas metodológicas de trabalho, explicando-as em quatro partes. A Oficina é um dispositivo variado, que permite diversidade na observação com grupos distintos, assim como as condições de mediatização da sociedade também são variadas; e também a processualidade genérica “aula”. A possibilidade de investigação depende do cuidado de observar o que os participantes trazem; assim como as incidências de contexto em nossas interações. Para isso, no primeiro subitem, apresentamos o cerne metodológico da pesquisa: estudo de casos múltiplos. Além de apresentar os métodos de pesquisa dessa vertente, explicamos como nossa observação se coloca como tal, uma vez que a consideramos uma investigação de ações cotidianas. Isso nos leva ao segundo subitem, no qual tratamos de abordar sucintamente os estudos do cotidiano, relacionando a Etnometodologia com a proposição da observação do senso comum.

Na sequência trazemos um segundo ângulo metodológico presente na pesquisa: a metodologia pedagógica de intervenção nas Oficinas. Assumimos aqui que oficinas de produção de mídia podem ser abordadas como dispositivo interacional. Neste sentido, o propósito, em minha atuação enquanto oficinaira. Ao mesmo tempo em que fiz parte de tal dispositivo por minhas decisões e ações pedagógicas, observei de dentro suas próprias dinâmicas (que não se reduzem às que levei). Por fim, o quarto item diz respeito a uma ação metodológica que foi incorporada à pesquisa no decorrer do trajeto, uma auto observação desse duplo papel, pesquisadora-oficineira.

#### **3.1. Estudo de Casos Múltiplos**

Iniciando nossa estrutura norteadora referimos Howard Becker para explicar o que entendemos por Estudos de Caso. Segundo o autor, um estudo de caso é o exame analítico detalhado de uma situação específica. O método foi introduzido a partir das pesquisas médicas e psicológicas, nas quais um sujeito é analisado individualmente a fim de explicar o desenvolvimento de patologias. Nas ciências sociais tornou-se uma importante modalidade de análise, sendo realizado por meio de observação participante e/ou entrevistas, e ainda com a possibilidade de observação de documentos.

Este é um procedimento metodológico que permite descobertas inesperadas e reorientações no estudo. Becker chama a atenção para a necessidade de preparo do pesquisador que escolhe desenvolver um estudo de caso, uma vez que problemas teóricos e descritivos, na relação entre teoria e empiria, são recorrentes.

Por objetivar compreender todo o comportamento do grupo, o estudo de caso não pode ser concebido segundo uma mentalidade única para testar proposições gerais. (...) Os vários fenômenos revelados pelas observações do investigador têm que ser todos incorporados ao seu relato do grupo e em seguida receber atribuição de relevância teórica (BECKER, 1997, p.118).

Uma das possíveis técnicas de observação de um estudo de caso é a observação-participante. Nela, o pesquisador pode optar por participar da comunidade ou grupo estudado, ou apenas observá-la. Em nossa pesquisa optamos por participar dos grupos, a fim de conhecer suas lógicas internas como membro, sofrendo as condições de interação dos grupos, seus obstáculos, desafios e demandas. Há aqui, portanto, uma duplicação do fazer: ao mesmo tempo em que observo o episódio interacional Oficina, dando especial atenção às manifestações da mediação nas dinâmicas de interação, faço parte de minha própria observação, pois me coloco no episódio como oficinaira, ou seja, faço parte da organização, das relações, dos conflitos, das expectativas e frustrações.

Segundo Cruz Neto,

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (CRUZ NETO, 2001, p.59).

O autor ressalta que é preciso que o grupo aceite o pesquisador enquanto membro e que isso não acontece por seguirmos receitas. A ideia não é que o observador seja confundido com um membro do grupo, mas que seja aceito. É importante que essa relação não se dê apenas na realização das tarefas de pesquisa e entrevistas. Para entender a rotina da situação observada o pesquisador deve interagir com os participantes, buscando compreender suas falas.

A pesquisa participante em Comunicação começou a crescer, segundo Peruzzo, nas décadas de 80 e 90, influenciadas por estudos da Sociologia e da Educação e

impulsionada pela proposta de aproximação da realidade pesquisada. A proposta era a de captar o movimento das situações e admitir os limites da pesquisa científica.

Para Peruzzo,

a pesquisa participante na área da comunicação tem se concretizado num tipo de investigação em que o pesquisador interage com o grupo pesquisado, acompanha as atividades relacionadas ao “objeto” em estudo e desempenha algum papel cooperativo no grupo. Em geral, esse acompanhamento ocorre apenas em parte à vida do grupo e/ou das ações que se relacionam diretamente com o objeto investigado (PERUZZO, 2003, p.14).

A autora elenca três modalidades que englobam a pesquisa participante. A primeira delas é o que chama de "observação participante", na qual o pesquisador não se deixa confundir como membro do grupo. A segunda é a "pesquisa participante", na qual o pesquisador assume um papel específico no grupo e por último a "pesquisa ação", na qual todos participam dos dois processos: o processo em observação e a pesquisa.

Em nosso trabalho adotaremos a expressão abrangente "observação participante", uma vez que - apesar de exercer uma função no grupo - deixo claro meu papel de pesquisadora, tanto para as coordenações dos grupos quanto para os adolescentes.

Peruzzo lista ainda três finalidades da pesquisa participante na área da Comunicação: (1) observar fenômenos importantes, especialmente os ligados a experiências populares de comunicação voltadas para o desenvolvimento social; (2) realizar estudos de recepção de conteúdos da mídia que ultrapassem os padrões então vigentes - como os estudos de audiência e as hipóteses sobre os efeitos implacáveis; e (3) garantir que os resultados da pesquisa – ou até mesmo o seu processo de realização – possam retornar ao grupo pesquisado e serem aplicados em seu benefício.

Fazer uma pesquisa tendo dois papéis é um desafio de concentração e foco, para que os objetivos de pesquisa não sejam ocultados pelos objetivos da Oficina. Afinal, no momento em que combino com uma escola ou outra instituição, que irei oferecer oficinas de produção de mídia - mesmo que eu explique que se trata de uma espécie de laboratório de pesquisa - eu carrego em meu fazer de oficina a obrigação de apresentar algo, de dar um retorno, de produzir algum resultado educacional. É interessante essa dupla jornada porque enquanto percebo, como professora, o que funciona ou não funciona (e devo fazer as adaptações necessárias), como pesquisadora



devo elaborar reflexões sobre como se caracterizam as lógicas dessa mesma situação na perspectiva da investigação. O processo é de tentativa e erro.

Numa pesquisa participante, o registro das observações é fundamental para posterior trabalho reflexivo. Cruz Neto (2001) sugere anotação simultânea, gravações das conversas, produção de vídeos e fotografias além do essencial diário de campo. Para o autor, o diário é um "amigo silencioso", no qual podemos colocar as informações percebidas assim como nossas angústias e questionamentos acerca da situação.

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregando os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (CRUZ NETO, 2001, p.63).

Imediatamente após cada Oficina realizada foi feita uma descrição detalhada da atividade nas anotações do diário. Por vezes algumas anotações foram feitas durante a própria oficina, a fim de não perder o relato de situações. A gravação das oficinas não foi adotada, uma vez que poderia inibir os participantes na interação. As anotações não compreendem apenas o momento da oficina, mas ao "dia da oficina", ou seja, conversas informais com a coordenação antes e depois das horas com os participantes, conversas informais também com os próprios participantes, ocorrências referentes ao comportamento dos atores envolvidos - sensibilidades, reações etc.

Nas anotações, segundo Becker (1997), é louvável constar todo tipo de observação sobre os participantes da interação, suas conversas, motivações, consequências e encaminhamentos, expectativas, barreiras etc. O registro deve ser tão completo quanto possível, evitando que a proximidade com o grupo faça com que o pesquisador oculte elementos importantes para a pesquisa.

O observador, interagindo com aqueles que estuda em bases de longo *parazo*, acaba por conhecê-los como companheiros seres humanos além de como objeto de pesquisa; portanto, é difícil para ele evitar sentimentos de amizade, lealdade e obrigação, os quais o fazem querer proteger alguns membros do grupo, e assim não ver aqueles eventos passíveis de crítica (BECKER, 1997, p.121).

Um episódio que exemplifica o que escreve o autor foi a indicação, por uma das participantes do Caso 1 de uma situação de abuso, como tema para trabalho de Oficina - a que se seguiu uma decisão da direção de não deixar publicar a matéria produzida.

Como a escola me recebeu afetuosamente, facilitou meu trabalho de observação abrindo espaço para minha pesquisa, é um tanto conflituoso expressar a crítica de que a escola prefere inibir certas temáticas de interação, consolidando a existência de assuntos "tabu", mesmo que os estudantes vivenciem essas situações.

Uma estratégia para não deixar de fora essas percepções sobre o caso é a descrição detalhada de todos os acontecimentos do episódio num diário de campo. Depois de finalizado o processo de observação, com certo período de afastamento do grupo e da vivência interacional com este, pode-se desenvolver a reflexão de forma objetiva com base nas anotações. Becker diz que não é preciso o afastamento para a reflexão, para que o problema, hipóteses e conceitos possam ser tensionados com a realidade. Concordamos com a sugestão do autor, porém por preferências pessoais optamos pelo afastamento, a fim de diminuir os riscos da não objetividade. Outro apontamento necessário se refere à diferença entre objetividade e subjetividade. É possível que o pesquisador seja objetivo deixando que a subjetividade se mostre nos movimentos da pesquisa. O contexto, as relações entre acontecimentos e pessoas fazem parte daquilo que é subjetivo no objeto, daquilo que não está explícito nas falas e ações. Exemplo disso é o caso da menina e do *funk*, relatado no capítulo referente ao Caso 1 – em que a duplicidade de posições implica relações que pedem inferência.

Becker aborda ainda a construção de modelos a partir do estudo de caso. De acordo com o autor, o pesquisador desenvolve um conjunto de modelos das partes do caso estudado. A etapa final de um estudo de caso consiste no refinamento desses modelos, em um modelo único, que integra as partes e representa o grupo pesquisado como um todo. Becker chama a atenção para a transposição desses modelos, que não se configuram como matemáticos

(...) em um estudo de caso da estrutura social, nós eliminamos o que é historicamente único e nos concentramos nas propriedades genéricas do grupo, visto como um exemplo de um tipo específico de estrutura. As relações entre as características essenciais desse tipo de estrutura são expressas por generalizações verbais. Por exemplo, poder-se-ia estudar uma prisão ou escola buscando descobrir quais são os status e formas características de interação numa instituição na qual uma classe de participantes está presente involuntariamente. O resultado seria um modelo que poderia também ser aplicado a outras instituições com as mesmas características, tais como hospitais mentais (BECKER, 1997, p.128).

Os estudos de caso, após modelizados, permitem que façamos generalizações conceituais. Entretanto, o autor ressalta que "um caso é, no fim das contas, apenas um

caso". Para perceber o que cada caso tem de significativo na construção da teoria sobre ele, Becker sugere a comparação.

Cada estudo pode revelar o papel de um diferente conjunto de condições ou variáveis, à medida que se descobre que elas variam em cada ambiente em estudo. No decorrer de uma série de estudos, a comparação de variações nas condições e sequências pode fornecer uma teoria altamente diferencial do fenômeno em estudo (BECKER, 1997, p.129).

Voltando a ideia da construção de modelos de Becker, podemos referir José Luiz Braga e a perspectiva da comunicação enquanto disciplina indiciária. Braga (2008) propõe a construção de modelos interpretativos, a partir das inferências obtidas com a articulação dos indícios buscados em um estudo de caso. Para o autor a realização dos estudos de caso no campo da Comunicação é promissora, uma vez que o campo encontra dificuldades em estabelecer regras abrangentes devido à complexidade do fenômeno interacional.

Entretanto é necessário estar atento aos riscos que um estudo de caso traz para a pesquisa. Braga elenca a dispersão (devido à variedade de objetos), a derivação centrífuga (quando recorremos às áreas vizinhas para explicar o que é comunicacional), o empirismo (a descrição pura, sem inferências, das ocorrências de um episódio interacional) e o apriorismo (quando o caso serve apenas para confirmar uma teoria já estabelecida).

Para o enfrentamento desses desvios nos estudos de caso, o autor sugere alguns encaminhamentos referentes ao paradigma indiciário. A base do paradigma, de acordo com Braga, "não é colher e descrever indícios - mas selecionar e organizar para fazer inferências" (BRAGA, 2008, p.78). Neste sentido o autor explica dois níveis de percepção necessários: perceber os indícios e fazer inferências.

Para perceber os indícios é preciso fazer seleções. Do todo que caracteriza o objeto escolher aquilo mais significativo, a partir do que pedem o problema de pesquisa, as lógicas internas do caso e as teorias disponíveis sobre o objeto.

Conforme nossa pergunta de pesquisa, estaremos interessados em ressaltar algumas dessas lógicas e daremos menos relevância a outras. Segundo as teorias disponíveis, podemos perceber algumas processualidades e sequer ter acesso a outras, histórica ou conjunturalmente impensáveis (BRAGA, 2008, p.80).

Essa seleção se dá de forma tentativa por meio de tensionamento mútuo entre esses três fatores. Os indícios selecionados serão articulados e, aí sim, poderão ser instrumento para inferências.

Braga também ressalta a importância dos fundamentos teóricos do estudo de caso serem constantemente tensionados pelo objeto, a fim de não cairmos no apriorismo - a pesquisa para mera reafirmação de teorias. É relevante, ainda, que objeto seja tensionado pela teoria, a fim de não cairmos no empiricismo - a mera descrição da situação. A novidade do trabalho pode ser encontrada nos ângulos ainda não plenamente esclarecidos pelas teorias, o que indica que as teorias devem servir para problematizar o objeto, não simplesmente serem aplicadas.

Assim como Becker, o autor também propõe a construção de um modelo explicativo do caso, que se configura como

um número reduzido de indícios relevantes que aproximam o olhar sobre as lógicas processuais básicas que fazem o objeto funcionar, tanto em sua organização interna; como nas relações com contextos e outras situações com que este entra relevantemente em relação, na perspectiva do pesquisador (BRAGA, 2008, p. 83).

Após a coleta, seleção e articulação de indícios para a elaboração de inferências é necessário apontar a regra interna de funcionamento do caso estudado. Segundo Braga, o pesquisador precisa passar da série material (os indícios relacionados) para a série indiciada, que é a realidade percebida por meio dos indícios. Até tornar-se um bom modelo, que cause impressão de obviedade junto das inferências e que enfrente o teste de falseabilidade, o pesquisador encontra algumas dificuldades, riscos corridos pela necessidade do trabalho de descoberta e invenção.

O modelo do caso não corresponde a uma generalização, no sentido de explicar outros casos com base em uma presunção de representatividade. A generalização feita pelos modelos explicativos de um caso são proposições abstratas sobre o contexto em que ele pode ocorrer. Segundo Braga, é a partir da comparação desses modelos de cada caso que podem ser elaboradas inferências transversais que permitam proposições mais abrangentes que podem contribuir para o desenvolvimento do campo da Comunicação.

### 3.2. Observação do Cotidiano

Nosso estudo se faz a partir de observação participante em episódios interacionais envolvendo pré-adolescentes. Deste modo, entendemos que esta pesquisa se aproxima bastante das discussões sobre o estudo do cotidiano e do senso comum em Ciências Sociais.

Trazemos aqui duas perspectivas – que se complementam – acerca dessa temática de estudo: a presença do senso comum nos estudos em Comunicação – a partir de reflexões desenvolvidas por José Luiz Braga – e o conceito de Etnometodologia, que consiste justamente numa metodologia de estudo das ações cotidianas, desenvolvida no âmbito da Sociologia.

A ideia de levar em consideração o conhecimento de senso comum na ciência vem, ao longo da história das Ciências Humanas e Sociais, dividindo a opinião dos pesquisadores. Braga, em *O Senso Comum e a Comunicação*<sup>4</sup> faz um estudo bibliográfico sobre o conceito de senso comum nas CHS e na Filosofia, e propõe a superação das posturas de aceitação e recusa dessa forma de conhecimento. Para isso, segundo o autor, é necessário - evitando uma apropriação genericamente positiva ou negativa e buscando uma reflexão mais abrangente – que sejam explicitadas suas lógicas de funcionamento nos contextos em que esse funcionamento é desencadeado.

O senso comum constitui, por seus processos, um âmbito de ação e de conhecimento humano diretamente vinculado à vida prática cotidiana, que faz desenvolver uma experimentação relacionada a situações vividas; e uma experiência subjetiva com possibilidade de crescimento e complexificação – adaptativamente relevante para o enfrentamento dos problemas de ordem prática a serem enfrentados. Nesse esforço adaptativo e produtivo, o senso comum age por ensaio-e-erro – procedimento que me parece central como caracterizador – e portanto oferece respostas que podem ser menos ou mais adaptadas e pertinentes para os problemas da realidade. (BRAGA, 2016, p.13).

Alguns aspectos caracterizadores do conhecimento de senso comum são organizados por Braga em três grandes tipos: (1) o que corresponde às competências ou qualidades do ser humano, ou seja, características próprias da espécie, como a racionalidade, julgamento, raciocínio prático, comportamento adaptativo, intuição e outras competências acionadas para enfrentar os problemas da realidade; (2) os

---

<sup>4</sup> Texto em desenvolvimento, elaborado para apresentação e debate no 2º Seminário Quinta Essencial – Pensadores da Comunicação, promovido pela Faculdade Cásper Líbero, em agosto de 2016. Versão provisória estudada em Seminário Intensivo, no PPG em Comunicação da Unisinos.

processos relacionados a decisões e interpretações no exercício social, a ações de ordem prática. Braga diz que “o senso comum é o ambiente em que a sociedade inventa – interacionalmente – seus processos e sua cultura, no enfrentamento direto de seus problemas concretos” (BRAGA, 2016, p. 14); (3) os produtos gerados pelo exercício prático das competências básicas do ser humano; aquilo que fica como acervo, e que, posteriormente, poderá ser repetido em outras situações, a partir do exame do processo de tentativa-e-erro a que a competência básica foi submetida.

Para o autor é importante que haja a superação da dualidade *bom x ruim* para que o senso comum possa ser considerado um tipo de conhecimento, que não se confunde com o conhecimento científico, mas que pode gerar descobertas. Os dois tipos de saber não estão isolados, primeiro porque as especialidades se desenvolveram a partir de questões oriundas do senso comum e, além disso

A permeação entre ambos vai além da relação de origem, e se mantém por uma contínua e mútua penetração de processos. Vamos apenas referir alguns ângulos dessa porosidade, no que se refere às ciências humanas e sociais, e especialmente à comunicação, com sua característica de disciplina em vias de constituição. O próprio fato de que a área da Comunicação se encontra em uma fase de desentranhamento – do senso comum e de campos especializados outros – sugere a necessidade de uma atenção sobre sua processualidade em ambientes comuns da sociedade (BRAGA, 2016, p.18).

A partir dessa afirmação, conseguimos inferir que o estudo da Mídiação também carece de observação no cotidiano, em busca das ações de sociedade em torno dessa experiência social, pois ela ocorre permeando e tensionando a vida comum. É assim que, nesta pesquisa, nos interessou especialmente a investigação sobre hábitos interacionais de adolescentes, em seus relacionamentos práticos com a mídia.

Além disso, é a partir do que Braga denomina “o principal instrumento do senso comum”, a linguagem cotidiana, que buscamos as referências para a descoberta sobre aquilo que a sociedade faz com a sua mídia. O trabalho de pesquisa, aqui – e, no geral, em Mídiação e Comunicação como um todo – se dá na linguagem elaborada na vida comum.

Para estudar e apreender essas características da vida prática, acionamos uma metodologia originada na Sociologia, que, segundo Watson e Gastaldo (2015), é acionada na pesquisa "das pessoas singulares em suas ações cotidianas, e os modos pelos quais elas, em interação, fazem sentido do mundo" (WATSON e GASTALDO, 2015, p.8), a Etnometodologia.

Tomamos o livro dos autores, intitulado *Etnometodologia e Análise de Conversa* como referência para explicar as características dessa proposta metodológica e, na sequência, como ela responde às necessidades de nossa pesquisa.

O conceito surgiu nos anos 60, como uma proposta de mudança de mentalidade analítica, situado como uma abordagem naturalista e fenomenológica das ciências sociais, que visa investigar os modos por meio dos quais as pessoas dão sentido às coisas do mundo. Segundo Adriano Rodrigues e Adriana Braga

Podemos reconhecer na abordagem etnometodológica um fundamento fenomenológico, por privilegiar um movimento de retorno às próprias coisas e a conseqüente vontade de observação dos fenômenos concretos, de pôr entre parênteses as preconcepções do/a pesquisador/a [...] (RODRIGUES e A. BRAGA, 2014, p. 122).

A Etnometodologia (EM) foi desenvolvida enquanto aporte metodológico pelo sociólogo Harold Garfinkel a partir de sua tese de doutorado. Seu desejo era que a sociologia não dispusesse de apenas uma técnica de pesquisa, não acabando - em nome do rigor científico - em cientificismo. Garfinkel desejava "uma abordagem que permitisse máxima sensibilidade ao contexto" (2015, p.20), para ser possível o estudo em situações tão distintas, como aulas de mestrado em matemática e almoços familiares, por exemplo.

De acordo com Watson e Gastaldo

[...] a principal preocupação da etnometodologia é com o ponto de vista das pessoas comuns, e o modo pelo qual todos nós damos sentido às experiências e atividades no mundo da vida cotidiana. Considerando que este conhecimento do mundo social é feito de regras e concepções, e só pode ser expresso aos outros usando palavras, a linguagem aparece como o mais importante veículo para a troca desses significados que, de acordo com a fenomenologia, constituem o mundo (WATSON e GASTALDO, 2015, p.15).

As ações cotidianas dizem respeito a saberes práticos executados pelas pessoas em suas tarefas diárias, tais como atravessar a rua e realizar tarefas domésticas. Trata-se dos "procedimentos e racionalizações da vida cotidiana" (2015, p.19), daquilo que sabemos e compartilhamos a partir do senso comum.

Os autores elencam sete características do método: (1) Tem uma abordagem radicalmente *paraxiológica* - "ordem social" e "estrutura" são resultados de ações práticas dos atores sociais; (2) As ações cotidianas tem como base o saber cultural - a EM entende que as práticas são organizadas coletivamente pelas pessoas; (3) Na cultura

há espaço para o conhecimento especializado, porém suas raízes comportam o conhecimento leigo - as pessoas acionam seus métodos-em-ação para orientar suas ações em sociedade; (4) Os métodos práticos envolvem processos de produção de sentido - os membros da sociedade são considerados entendedores práticos, que usam seu senso comum para desenvolver as situações sociais das quais participam no cotidiano; (5) O domínio da linguagem pelas pessoas é fundamental para a produção de sentido - a compreensão da língua do sujeito (inclusive elementos não verbais) é central para o desenvolvimento e acionamento dos métodos práticos em sociedade; (6) A ordem social é um arranjo específico de situações sociais - Os membros produzem situações sociais através de suas ações práticas e são essas situações que dão sentido às ações. Teorias *a priori* não dão conta de fenômenos que são essencialmente de ordem natural; (7) Defesa do senso comum enquanto tópico explícito - a EM coloca-se como "alternativa radical" (p.26) à sociologia convencional quando pretende que o senso comum seja digno de análise por si só.

A Etnometodologia abriga uma série de conceitos, parcialmente adotados de outros campos e complementados à luz das perspectivas etnometodológicas. Guessler (2003) menciona cinco que são, segundo ele, fundamentais para o entendimento da EM: prática/realização; indicialidade, reflexividade; relatabilidade; e noção de membro. Watson e Gastaldo falam ainda em ator social e ordem social.

Para nós fica claro que a Etnometodologia pode ser uma "atitude ou maneira de encarar a realidade social" (p. 122), como afirmam Rodrigues e A. Braga em oposição às palavras "método", "teoria" e "escola" - atitude interessante e satisfatória de utilização em nossa pesquisa. Além da aproximação com o objeto, que é uma situação pura de interação social e, portanto, conversação, a filosofia e os aportes teóricos do conceito chamam a atenção pela flexibilidade e combinação com a proposta dos estudos de casos múltiplos.

A proposta é estudar três situações interacionais diversas, para que possamos compará-las a partir das suas diferenças e proximidades. Para isso será necessário que os procedimentos metodológicos sejam abertos, uma vez que decisões distintas serão naturalmente tomadas em contextos diversos. Somado a isso, é fundamental que que nosso método de observação corresponda sobretudo a dar atenção e relevância aos



procedimentos dos próprios estudantes em interação nas oficinas. Corresponde a apreender e perceber o sentido do que dizem e fazem.

Assim, por etnometodologia entende-se não o conjunto de procedimentos metodológicos utilizados para realizar o trabalho de pesquisa, mas os métodos ou procedimentos que as pessoas, enquanto membros de um *ethnos*, adotam para darem sentido localmente às suas práticas sociais concretas (RODRIGUES e A. BRAGA, 2014, p. 123).

Watson, em particular, fala sobre o uso da Etnometodologia pelo Campo da Comunicação, em entrevista publicada no último capítulo do livro a que nos referimos. Nela, o autor avalia que os estudos de mídia são "um verdadeiro rolo compressor" e que estão, de certo modo, colonizando os estudos de comunicação.

É claro que a mídia, inclusive a internet, é muito importante, mas esta importância é frequentemente dramatizada pelos estudos da mídia, chegando às vezes a níveis apocalípticos. Contudo, o fato é que o fenômeno mais básico, mais ubíquo, é a comunicação interpessoal em contextos cotidianos - em interações domésticas familiares, na rua, no trabalho, em bares, ocasiões esportivas etc. (WATSON in WATSON e GASTALDO, 2015, p.170).

Segundo o autor, esse tipo de abordagem na Comunicação pode proporcionar análises ricas em detalhes nos contextos sociais da vida comum.

Em nossa pesquisa, dado que o objeto é da ordem da midiatização, interessa-nos relacionar os comportamentos interpessoais dos adolescentes com sua inserção em uma sociedade crescentemente permeada por processos midiáticos - é nessa relação que buscamos as manifestações da Midiatização no cotidiano de adolescentes. Com este objetivo, entramos em um desses contextos particulares - a escola, a aula - e aí buscamos indícios sobre a cotidianidade dos participantes.

Realizamos nesta pesquisa, a partir da análise interacional de três grupos, um estudo comparativo entre casos múltiplos. O objetivo era verificar quais são as variações encontradas nos três casos, que tiveram situações contextuais diferentes. A partir das variações percebidas foi possível traçar um perfil mais apurado dos adolescentes e de suas dinâmicas de interação.

A cada novo grupo, o olhar foi adaptado com os novos elementos descobertos em encontros das Oficinas anteriores, principalmente da pré-observação, e assim pudemos alcançar um nível de compreensão a respeito da presença da midiatização nos hábitos interacionais dos adolescentes.

A proposta inicial era realizar, além das três observações aqui apresentadas, uma quarta Oficina, em escola particular. O caso 1 - Escola de Esteio corresponde a nossa pré-observação. As outras três seriam realizadas em 2016, em períodos distintos, para que um estudo de caso precedesse o outro, permitindo com isso as devidas verificações com Oficinas ainda em curso. Porém, devido a questões que atrasaram o início das atividades na escola pública – e que são explicadas no capítulo 6 - a realização da Oficina em escola particular não foi possível.

### **3.3. Metodologia de Intervenção**

É importante explicar a decisão de ministrar as Oficinas. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (que aqui serve como experiência prévia e, de certo modo, também pré-observação) acompanhei oficinas de jornal escolar, nas quais atuava enquanto observadora, sem interferir e participar da Oficina. Eu estava lá na sala de aula, quieta, sem dar palpites e opiniões, enquanto aicineira conduzia as atividades com os estudantes. Foi interessante para perceber deste ângulo as dinâmicas da Oficina, os vínculos estabelecidos, dificuldades etc. Porém, quando nos propomos a enxergar "de fora" é sempre mais fácil fazer a crítica, afinal nós não fazemos parte do grupo.

Por outro lado, também é difícil reconhecer a fundo essas dinâmicas e vínculos, uma vez que não somos parte da situação. Meu olhar era sempre o de "alguém de fora", que não sentia as dificuldades, não vivenciava os conflitos, nem percebia muito claramente o que afetava os estudantes, enfim... eu não sentia na pele a interação, pois, em certa medida, não fazia parte dela.

A decisão de participar enquanto peça da cena interacional surgiu da necessidade de apreensão profunda da situação. Sendo icineira consigo entrar no processo, participar das decisões, vivenciar os jogos de poder, compreender o contexto social e cultural dos participantes, estabelecer meus próprios vínculos, entender as nuances do processo. Concluí que estaria, assim, mais profundamente conectada à situação para conseguir descobertas interessantes acerca das dinâmicas de interação e lógicas dos episódios interacionais que os adolescentes constroem.

Para conseguir apreender essa dinâmica invisível optamos pela observação participante, a fim de compartilhar dos processos de interação e compreendê-los em

profundidade. Um aspecto importante do observável é a minha situação enquanto oficinaira. No momento em que, como pesquisadora, observo o episódio interacional, me observo nele enquanto parte constituinte da cena. É por este motivo que ressalto o trabalho com duas metodologias: uma, a de ação pedagógica da oficinaira - processos didáticos de ensino-aprendizagem; e outra, a de pesquisa - os procedimentos metodológicos que orientam a minha observação. Essas duas metodologias não devem se confundir. A metodologia pedagógica, nesse sentido, não tem apenas a finalidade de buscar os objetivos práticos educacionais da Oficina, mas também o de gerar condições interacionais que forneçam pistas para inferências sobre os casos em estudo - esta com finalidade de pesquisa, uma tática para observar e perceber os aspectos pretendidos.

A metodologia de pesquisa, por sua vez, não tem o objetivo de verificar o sucesso ou insucesso da metodologia pedagógica. Mesmo que o trabalho enquanto Oficina não seja satisfatório (que produtos não sejam gerados ou que objetivos pedagógicos não se realizem), o trabalho científico segue em processo - os insucessos da Oficina devem oferecer elementos sobre os quais a pesquisadora poderá desenvolver inferências.

A metodologia que explico aqui é a metodologia pedagógica de trabalho nas Oficinas. São os procedimentos didáticos, de prática das situações, os modos de compartilhar a aprendizagem.

Neste sentido prático, do *fazer*, as oficinas são inspiradas pela Educomunicação em seu viés formativo estimulado, principalmente, pelas ideias de autores como Paulo Freire, Mario Kaplún e Jesus Martin-Barbero. A metodologia de trabalho utilizada pela Educomunicação possibilita a criação de ecossistemas comunicativos<sup>5</sup> abertos e criativos, predominantemente em espaços educativos. Apesar das definições do conceito conduzirem práticas de ONGs, movimentos sociais e Universidades, que procuram a promoção da cidadania e o debate democrático e inclusivo de ideias sobre a sociedade em suas ações e projetos, as metodologias utilizadas ainda são muito atreladas a práticas pedagógicas vindas de modelos escolares mais tradicionais, hierarquicamente formalizados.

---

<sup>5</sup> De acordo com Soares (2011), o ecossistema comunicativo é uma figura de linguagem utilizada para nomear as relações construídas coletivamente, favorecendo o diálogo social e levando em conta as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias.

Numa linha teórica referenciada por Paulo Freire, Mário Kaplun, Martín-Barbero, Pedrinho Guareschi, Guillermo Orozco, Ismar de Oliveira Soares e tantos outros pesquisadores renomados dos campos, os conceitos representam a comunicação horizontal e dialógica pautada pelo direito à comunicação e a criação de processos participativos.

É importante ressaltar aqui que para a Educomunicação, enquanto metodologia de intervenção pedagógica, a comunicação não é um conceito fechado em si mesmo ou uma ciência que tenha o campo já bem delineado. A comunicação é uma área que envolve diversos domínios do saber, pois lida com as relações entre os sujeitos, produzindo uma série de significados sobre a realidade através das representações que veicula e que faz circular. De acordo com Navarro

La comunicación, como quiera que la definamos, implica sistemas e y prácticas socioculturales, cognoscitivas, económicas y políticas, y dimensiones psicológicas, biológicas y físicas de las que necesariamente participamos. La construcción de objetos de conocimiento sobre ella no puede ignorar que como sujetos estamos implicados en esos objetos (NAVARRO apud AGUIAR, 2010, p.5).

O entendimento de Educação é fundamentado, também, em ideias defendidas por Paulo Freire e adotadas pelos teóricos que pensam as relações na interface comunicação/educação. Para Freire o processo dialógico de educação é a busca pela construção solidária e compartilhada de conhecimentos em oposição a educação bancária<sup>6</sup>, verticalizada. Segundo Ismar de Oliveira Soares, o diálogo entre os dois campos foi construído a partir de dois axiomas.

O primeiro afirma que a educação só é possível enquanto ação comunicativa, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano. (...) O segundo axioma afirma que toda a comunicação - enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos - é, em si, uma ação educativa (SOARES, 2011, p. 17).

Nesse entendimento, as duas áreas se confundem, já que a definição de comunicação e educação parecem ser co-irmãs. Soares diz que "os campos da comunicação e da educação, simultaneamente e cada um a seu modo, educam e comunicam" (SOARES, 2011, p. 18). Assumindo a necessidade de pensar as relações

---

<sup>6</sup> Segundo Freire (1970) a educação bancária se caracteriza pela realização, por parte dos educadores, de depósitos de conteúdos nos educandos. Os educandos seriam recipientes a serem encheidos pelos educadores e a avaliação dos educadores seria baseada nisso: quanto mais encherem seus educandos melhores os educadores serão. (FREIRE, 1970, p. 33).

entre comunicação e educação para ser garantido o direito de comunicar, os dois campos adquirem significados políticos e caracterizam as práticas educomunicativas.

Neste sentido é que adotamos a Educomunicação enquanto método de intervenção pedagógica, orientando práticas de ensino de mídia nas Oficinas que foram desenvolvidas a partir das suas ideias de origem e de sua postura pedagógica de ensino: horizontal e dialógico. As Oficinas foram planejadas a fim de garantir a liberdade de pensamento e de opinião dos participantes. Aicineira se colocou enquanto mediadora, ou até mesmo facilitadora do processo, não como professora, no sentido de que está ali para ensinar e transmitir conhecimento.

Um aspecto importante da oficina é que a diferencia de outros tipos de intervenção é o seu caráter de integralidade, ou seja, de trabalho não só com a reflexão, mas, também, com os significados afetivos e com as vivências sobre o tema. Segundo Lúcia Afonso

Oficina é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2010, p.9).

É na metodologia pedagógica que esta pesquisa se aproxima da Educomunicação, buscando suas bases didáticas sobre como ensinar mídia de forma que garanta a liberdade de pensamento, expressão e opinião dos participantes. Nas Oficinas foi estimulado o poder de decisão dos adolescentes sobre *o que* queriam fazer e *como* fazer: se programa de rádio, página em rede social, vídeos, jornal impresso, blog ou até mesmo alguma outra ideia que surgisse do grupo. Cada encontro foi planejado a partir do que ocorreu no encontro anterior e em equipe, pelos participantes junto da icineira. O desenvolvimento das atividades esteve sujeito a modificações em qualquer tempo, seguindo os rumos propostos e desejados pelo grupo. Com isso conseguimos perceber algumas particularidades dos hábitos interacionais dos participantes, que trazemos nos capítulos subsequentes.

### 3.4. Auto Observação

Neste item faço uma reflexão sobre meu duplo engajamento no percurso de investigação. Acredito que o pesquisador não é mera figura operacional na pesquisa científica e que diz muito sobre o seu objeto de estudo. O pesquisador é a figura que gera, que cuida e que formata um estudo científico. Desde a escolha do tema, até a definição do problema, os métodos de busca de resultados e a decisão sobre o que fazer com os resultados obtidos. Parte da pesquisa é produzida pela postura de quem a faz. Nesse sentido, ressalto que o pesquisador, embora não sendo um “criador”, é aquele que dá passagem ao objeto para que este tenha a liberdade de dizer coisas e apontar direcionamentos que o pesquisador deve tomar.

Meu percurso acadêmico no papel de pesquisadora teve início ainda na graduação, num projeto de pesquisa intitulado Mídias e Tecnologias no Contexto Escolar<sup>7</sup>, na Universidade Federal de Pelotas. Fui voluntária no grupo de pesquisa durante dois anos, visitando escolas municipais e estaduais na cidade de Pelotas, fazendo entrevistas e acompanhando Oficinas a fim de entender a utilização da mídia no programa Mais Educação do MEC. Nessa aproximação, estive em contato com os estudos em Educomunicação, que inicialmente imaginei serem a chave que abriria as portas para a minha carreira acadêmica. Porém, como entendo ser a pesquisa científica um caminho para descobertas e não uma linha de chegada repleta de soluções, fui desfazendo minhas certezas de estudante de graduação e embarcando numa imensidão de possibilidades. Assim, ao defender meu Trabalho de Conclusão de Curso - desenvolvido a partir do acompanhamento de uma dessas oficinas do MEC - já sabia que várias das minhas afirmações estavam postas a prova e que as minhas soluções não poderiam ser totalizantes de um problema que tem inúmeras características e especificidades em cada caso.

Então, quis dar seguimento às minhas descobertas num programa de pós-graduação. Busquei a Unisinos, pois o que encontrei na minha pesquisa foram apontamentos que me levaram até a Midiatização, um conceito de que eu não tinha uma percepção clara. Ainda na seleção eu não sabia bem o que esperar das disciplinas e da minha própria pesquisa. Com o decorrer dos dois primeiros semestres, das várias

---

<sup>7</sup> Projeto desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen.

disciplinas e orientações é que a pesquisa foi tomando nova forma - que pude aperfeiçoar no exame de qualificação e que delineou o desenvolvimento da pesquisa durante o segundo ano de curso.

Meu processo de pesquisa, que resulta nesse texto de dissertação, foi permeado pela auto-observação. Para deixar claro o que observo do meu objeto e o que observo de mim mesma em contato com ele, optei por destacar esse item “Autorreflexão”. Aqui escrevo sobre as expectativas e os problemas, mudanças ocorridas, sobre os relacionamentos estabelecidos, sobre os entraves, as dificuldades e o nível de profundidade de uma observação participante. Meu principal objetivo com este relato é descrever o caminho trilhado, minhas escolhas, os recortes, informações emanadas do objeto na pré-observação, inferências sobre um caso em específico e sobre a relação dele com teorias, metodologia, hipóteses, construção do problema, delimitações, frustrações, expectativas e processo. Esta pesquisa é um resultado da minha bagagem, e nela consta um pouco de cada passo que foi dado e também daqueles que não foram.

\*\*\*

Quando submeti a proposta de pesquisa à seleção para o Mestrado, em 2014, pretendia estudar os processos interacionais sobre a mídia para encontrar o que de crítico havia nas oficinas propostas pelo MEC, através do Programa Mais Educação nas escolas públicas. A ideia era trabalhar em conformidade com a teoria do sistema de resposta social, do prof. José Luiz Braga, a fim de descobrir como as oficinas se constituíam em dispositivo social de resposta. Até então, eu entendia que a crítica era o que de mais importante e interessante poderia emergir de um processo interacional sobre a mídia e o problema de pesquisa do projeto de ingresso era: Como se dão os processos de interação social sobre a mídia nas oficinas do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, do programa Mais Educação do MEC?

Porém, com o ingresso no Mestrado, e no decorrer de 2015, com as disciplinas, trabalhos, leituras e orientações, alguns novos caminhos foram sendo tomados e é importante contar esse percurso aqui, para que o leitor melhor compreenda o meu processo de pesquisa.

Um das principais ações de minha pesquisa em 2015, que fez com que o problema assumisse sua complexidade – e que eu passasse a enxergá-lo de outra

maneira - foi o desenvolvimento da pré-observação de campo, realizada em uma Oficina de produção de mídia numa escola na cidade de Esteio/RS. Desde o início das disciplinas e, conseqüentemente, da reflexão sobre o que é uma pesquisa científica, senti a necessidade de me aproximar do meu objeto, para ver o que ele tinha a dizer. Me sentia ainda bastante fora do campo, com muitas expectativas e nenhuma certeza na qual pudesse obter apoio. A fim de suprir essa necessidade de aproximação, propus ao coordenador do programa Mais Educação em Esteio um conjunto de Oficinas, desenvolvido no período de três meses, numa escola que tivesse interesse, disponibilidade de horários e salas de aula. Foi a partir das anotações em diário de campo, que pude reunir e sistematizar uma série de indícios que trouxeram à tona questões interacionais que eu ainda não havia pensado serem interessantes.

Até então, o problema de pesquisa abordava apenas o processo de ensino de mídia, mais precisamente sua capacidade de despertar a criticidade nos adolescentes. Porém, a sociedade já se mostra mais complexificada, não sendo o central nesta temática a necessidade apenas de formar cidadãos críticos frente à mídia. Uma série de novas possibilidades de interação (entre pessoas, entre pessoas e meios de comunicação, e entre pessoas mediadas por novas tecnologias) deixa a questão da aprendizagem de produção de mídia como coadjuvante frente a necessidade de preparação do jovem para a vida nesse novo ambiente que é a sociedade contemporânea.

Foi neste momento que eu amadureci a ideia (que já tinha aparecido desde a defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso) de que a crítica não era o aspecto mais importante de um processo de Oficina. Assumindo o papel de professora, consegui perceber que o próprio processo – em movimento – é aquilo que dá forma a experiência. E que o produto não deve ser a finalidade de um trabalho que se dá em processualidade. Se da Oficina não resulta a crítica ou uma produção qualificada, outros aspectos fazem valer o estudo.

Um exemplo disso foram os não-produtos. Enquanto professora, minha proposta para os participantes foi a de propiciar um ambiente de aprendizagem, de trocas de informação, no qual iríamos produzir uma peça midiática, seja jornal, vídeos, conteúdo para redes sociais etc. O *não funcionar* dessa produção foi frustrante. Foi muitas vezes embaraçoso não ter o que apresentar ao final do trabalho, o produto palpável, quando



diretores e coordenadores perguntavam “como estava indo”. O resultado visível não aparecia. A impressão foi a de que “não deu certo”.

Enquanto a professora se frustra, para a pesquisadora esses movimentos de tentativa e erro são a própria pesquisa. O “não deu certo” é um instigante caminho para investigação, para pensar o processo de aprendizagem. O que aconteceu aí? Quais eram os interesses dos envolvidos? As oficinas de mídia dão conta das expectativas dos participantes? Houve aprendizagem? O que eles já conhecem? Como operam o tipo de mídia que se propuseram a desenvolver? Por que, afinal, “não deu certo”?

Frequentemente a sensação de frustração acompanha também o pesquisador. É comum conversar com colegas e perceber a decepção das hipóteses falseadas, dos dados que dizem o contrário de nossas proposições e das pesquisas que terminam. Essa postura vem de uma ciência dura, calcada em padrões e regras de objetividade, que pouco tem relação com a investigação daquilo que ocorre em movimento. Penso que, para uma pesquisa de processos – enquanto eles mesmos se estabelecem -, é preciso que essas amarras científicas sejam flexibilizadas, para que o objeto consiga se mostrar no fluxo de seus próprios acontecimentos.

Desenvolver dois papéis foi uma tarefa complexa. Creio que foi a parte mais difícil do percurso. As necessidades deicineira nem sempre corresponderam às de pesquisadora. Minha ansiedade pela elaboração de um produto midiático, os problemas ocasionados pelo trabalho em escola, – que é se inserir em um contexto bem específico, que tem regularidades e normas muito claras e instituídas – lidar com interesses diversos – de professores, estudantes, direção, os meus de professora e os meus de pesquisadora – viver frustrações na pesquisa e ter expectativas não alcançadas na Oficina, entre outras situações, fizeram com que eu sentisse a necessidade de tentar separar esses papéis, para visualizá-los e conseguir refletir sobre os limites de cada um.

Penso que a metodologia da observação participante foi importante para que eu conseguisse perceber que o “não deu certo” daicineira/professora podia ser um caminho de investigação fértil da pesquisa. Separar esses sentimentos – frustração e entusiasmo com o desconhecido – é um jogo de idas e vindas – quase que de amor e ódio – que foi tratado aqui com muita escrita em diário de campo. No momento de expressar verbalmente a experiência – do contar para o outro – é também que a experiência acontece e se refaz. Foi a partir do diário de campo, das anotações, leituras e

reflexões, que pude separar esses dois papéis e estar em constante cuidado para que a professora não predominasse com suas propostas de ensino-aprendizagem sobre a pesquisadora.

Devido a isso, precisei buscar novas referências e adotar uma postura mais aberta frente ao conhecimento. Como disse anteriormente, pensava que a Educomunicação seria uma grande solução para o que eu me proponho a pesquisar e esse desprendimento foi importante para que a pesquisa pudesse tomar caminhos até então inexplorados. Penso que pesquisar seja um jogo de apego e renúncia. Claro que é preciso defender com afinco nossas ideias e proposições, porém, para o trabalho da descoberta, é necessário colocar nossas certezas a prova, dispostos a deixá-las serem modificadas, a partir daquilo que o objeto nos diz.

Meu objeto disse muitas coisas, em vários aspectos. Foram inúmeros momentos de tristeza, sim, ao notar o desinteresse dos participantes ou ao lidar com problemas operacionais como ver a escola fechada por falta de água, interrupções constantes, a burocracia para iniciar o projeto, a falta de diálogo de instituições parceiras. E também por estar frente à realidade de quem tem necessidades básicas, como pré-adolescentes que convivem com a violência, que têm diversas deficiências cognitivas mas mesmo assim nutrem sonhos e desejos – em parte impulsionados por estímulos midiáticos.

Esses mesmos momentos, porém, mostraram para a pesquisadora como a midiatização se mantém conectada aos processos sociais e de que forma a sociedade – aqui, nosso pequeno nicho de pesquisa – dirige essas demandas e estímulos, como opera seus processos de ensino-aprendizagem, como maneja sua interação e como atua frente a essas novas possibilidades.

Sem dúvida um trabalho agonístico, materializado em uma única pessoa, pelas linhas de tensão contrastantes, na situação de pesquisa.

## Capítulo 4 - Quadro Teórico

Neste capítulo comentamos as perspectivas teóricas que dialogam com nosso objeto de estudo. Para isso, em um primeiro item, situamos o conceito de Mídiação, em constante processo de construção, a fim de mostrar como e onde a pesquisa pede esclarecimentos e instiga investigação relacionada a esse âmbito. Primeiro, uma retomada conceitual sobre a nomenclatura na visão de autores centrais nos estudos em Mídiação e, principalmente, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos. Na sequência entramos em dois conceitos desenvolvidos pelas pesquisas no âmbito da Mídiação: dispositivos interacionais e circuitos.

O item dois diz respeito às aproximações da pesquisa de interface entre Comunicação e Educação. Não pretendemos retomar conceitualmente as perspectivas possíveis entre os dois campos, mas sim ir direto ao nosso ponto de investigação que é o ensino e aprendizagem de mídia e comunicação. Para isso, trazemos autores que pensam o ensino de mídia e, por fim, tensionamos as perspectivas da Educomunicação para esta tarefa.

### 4.1. Mídiação

Mais do que referência ao uso dos meios, a mídiação é um processo interacional que, em ritmo acelerado, reorganiza a sociedade através da reconfiguração das formas de se comunicar. Essa reconfiguração se dá a partir do que a sociedade faz com os meios de comunicação, entre eles os novos e modernos dispositivos técnicos disponíveis no mercado - cada vez mais utilizados por crianças e adolescentes.

Quando falamos em adolescentes e mídias digitais algumas discussões são familiares e se atualizam a cada nova descoberta tecnológica. Na escola, por exemplo, o uso dos aparelhos celulares divide opiniões de educadores, pais e estudantes. De acordo com uma pesquisa<sup>8</sup> realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - o IBGE - em 2011 já eram 63,3% da população de 10 a 14 anos que utilizava a internet. O

---

<sup>8</sup> IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2011** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro : IBGE, 2013. 157p. e IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2014** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016. 89p.

percentual para o uso de telefonia móvel estava em 41,9% para a mesma população, representando um aumento significativo em relação ao ano de 2005, quando o número não chegava a 20%. Em 2014, 69,1% da população entre 10 e 14 anos utilizavam a internet e 54,1% tinham telefone móvel.

Nos resultados gerais do ano de 2014, o IBGE constatou que mais da metade dos domicílios passaram a ter acesso à internet, saindo de 48,0%, em 2013, para 54,9%, em 2014, e 57,8% em 2015, o equivalente a 39,3 milhões de domicílios. Em 2013 o Instituto começou a considerar em seus levantamentos o acesso à internet por meio de outros equipamentos eletrônicos, que não o computador, e verificou que houve um aumento de 137,7%, passando de 3,6 milhões para 8,6 milhões de domicílios.

Esses dados demonstram o crescente e acelerado aumento do uso de telefonia móvel e de acesso à internet no Brasil. Nossa preocupação específica é com a faixa etária estabelecida pelo IBGE entre 10 e 14 anos, que vem consideravelmente contribuindo para o aumento dos números de usuários das tecnologias digitais de comunicação.

Outra discussão que reforça essa intensificação do uso de tecnologias de informação por adolescentes, é a discussão sobre o uso de aparelhos celulares na escola. Estados como Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo e Pernambuco, por exemplo, sancionaram leis estaduais para proibição do celular em sala de aula com a justificativa de que o uso do aparelho distrai a atenção dos estudantes do conteúdo didático. A situação divide opiniões entre educadores e demais profissionais do campo, que se preocupam com um provável deslocamento da atenção do estudante, que deveria ser do professor, para o celular. Diversas pesquisas<sup>9</sup> vêm sendo desenvolvidas a fim de justificar a inserção ou não do equipamento – não só o celular, como demais aparelhos eletrônicos – como aliado do ensino em sala de aula. A preocupação concentra-se em proibir ou não o uso, na perspectiva de que o aparelho poderia ser distração ou ferramenta para uma aula mais atrativa. E mesmo os positivistas nesse caso, preocupam-se com o uso pedagógico dos meios.

---

<sup>9</sup> III Communication: Technology, Distraction & Student Performance, pesquisa desenvolvida pela London School of Economics and Political Science (LSE), Maio de 2015. disponível em <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1350.pdf>

Nossa preocupação nesta pesquisa desloca a questão, enxergando-a por um viés que parte de inquietações comunicacionais. Percebemos que os aparatos de mídia não chegam neutros no campo educacional, simplesmente buscando atrapalhar ou auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. Não são apenas possíveis recursos: são objetos, materiais e processos – os da mediação – que já entraram na interação social e que atravessam, tensionam e rearticulam a cultura abrangente e a cultura escolar. Essas são questões importantes e que necessitam reflexão. Porém, acreditamos que a discussão sobre a utilização desses equipamentos deve ser mais profunda e que é necessária uma preparação – no sentido de uma aprendizagem – para o uso desses novos dispositivos técnicos. Assim, essa preparação não é somente para a operacionalização técnica dos sistemas, e sim de ordem cultural, social e comunicacional crítica. Crianças e adolescentes operacionalizam os dispositivos técnicos fazendo com que sejam parte – por vezes essencial – de sua rotina. É necessário então compreender as dinâmicas desse movimento e elaborar táticas de preparação desse público para a sociedade que estão criando.

Neste sentido se justifica nossa inquietação, a fim de entender o que esse grupo de usuários efetivamente *faz* com os meios a que têm acesso. Apenas os dados estatísticos em relação ao acesso não dizem sobre a qualidade e estratégias de utilização e acionamento das potencialidades interacionais dos meios. As especificidades interacionais desse grupo etário pedem por investigação através de pesquisa empírica. Uma necessidade que é fruto da sociedade em Mediação.

Este é um conceito complexo, caracterizador de uma reorganização social e que pede constantemente por novas investigações. A Mediação é elemento central no eixo desta pesquisa, uma vez que trabalhamos a serviço de seu conhecimento, buscando bases comunicacionais e educacionais para o ensino de mídia neste contexto. Para isso, trabalhamos especificamente com as perspectivas de Braga, Fausto Neto, Ferreira, Gomes, Rosa e Verón como base para a compreensão daquilo que efetivamente ocorre nas realidades observadas.

Antes de entrar nas questões específicas que interessam diretamente nossa pesquisa, faremos uma retomada dos estudos sobre Mediação desenvolvidos no âmbito da linha de pesquisa Mediação e Processos Sociais do PPGCom da Unisinos. As perspectivas a seguir dão base para o desenvolvimento das investigações acerca das

especificidades da Mídiação em seus diversos ângulos de análise e, naturalmente, isso se aplica a este trabalho.

#### *a) Sociedade midiática e Sociedade em Mídiação*

A emergência do conceito levou o Programa de Pós-Graduação da Unisinos a desenvolver fundamentais contribuições para a área através da linha de pesquisa Mídiação e Processos Sociais, desde 2006. A partir de estudos empíricos, tensionamento de autores e parcerias com pesquisadores de outros PPGs, a linha oferece uma série de conceitos e proposições acerca do que é a Mídiação.

Por tratar-se de um conceito em processualidade – fazendo parte das dinâmicas sociais de diferentes grupos -, a Mídiação suscita perspectivas e abordagens que se distanciam substancialmente em torno das questões comunicacionais a que se referem. Diferentes abordagens são encontradas, por exemplo, nas pesquisas desenvolvidas na América Latina e Europa. Até mesmo dentro do Brasil podem ser encontradas pesquisas em Mídiação que dão ênfases diferentes a determinados aspectos do conceito.

Não é consenso entre os pesquisadores a origem da Mídiação, nem mesmo seu aspecto central de investigação. Assumimos aqui, a partir do que vem sendo estudado na área, que a Mídiação é um conceito complexo, que caracteriza uma reorganização social acelerada, intensificada nos últimos anos pelas novas tecnologias digitais disponíveis no mercado. A partir da facilitação do acesso aos meios digitais de comunicação, novas possibilidades de interação foram sendo inventadas pela sociedade, no uso mesmo do aparato técnico. A Mídiação é então essa relação entre as tecnologias midiáticas e os campos sociais, dinamizadas pelos próprios atores sociais, naquilo que fazem com os meios – aos quais agora o acesso é facilitado.

Essa mudança resultou numa nova configuração social, num dia-a-dia transformado, desde as relações pessoais, amorosas, de trabalho, estudo, espirituais, de lazer etc. Nesse sentido é que Gomes (2015) pensa a Mídiação como uma nova ambiência, sendo fruto das dinâmicas sociais e, ao mesmo tempo, transformando o ambiente social. Trata-se de um conceito que o autor considera de forma sistêmica, fundamental para a compreensão da contemporaneidade.

Segundo o autor “(...) a midiatização é usada como um conceito para descrever o processo de expansão dos diferentes meios técnicos e considerar as inter-relações entre a mudança comunicativa dos meios e a mudança sociocultural” (GOMES, 2015, p. 34). Trata-se de um conceito de caráter processual, cujas dinâmicas instituem um novo modo de ser no mundo, que abrange dois movimentos: é, ao mesmo tempo, consequência das relações, inter-relações, conexões e interconexões do uso dos meios pela sociedade e um novo ambiente que incide nessas relações, inter-relações, conexões e interconexões que constroem a sociedade contemporânea (GOMES, 2015, p. 53).

Fausto Neto (2005), também pensa a Midiatização como um novo ambiente, no qual as interações sociais ocorrem a partir de ligações sócio-técnicas. Para o autor, as finalidades dos meios de comunicação vão se transformando a medida que as tecnologias passam a ser usadas a serviço da interação. Os meios clássicos deixam de ser apenas mediadores, e entram num complexo jogo de fluxos de sentidos.

Um conceito fundamental estudado por Fausto Neto, e também pensado por Verón (2004), é a ideia de circulação. Na sociedade dos meios, a circulação era vista como uma "zona automática de passagem de discursos" (FAUSTO NETO, 2010, p.7), na qual era condicionada pelas ações do polo produtor de discursos. Na Midiatização, a produção dos meios desloca-se da instituição midiática para os dispositivos de circulação entre campos sociais, que reorganizam a relação entre produção e recepção e introduzem uma "zona de indeterminação", que o autor caracteriza como um "espaço gerador de potencialidades": "As intenções de origem perdem força, uma vez que estão entregues a outras dinâmicas que fazem com que produção e recepção não possam mais controlá-las, bem como os efeitos que presumem estabelecer sobre discursos" (FAUSTO NETO, 2010, p.9).

Verón pensa a Midiatização por um esquema de representação em que não há processos lineares entre causa e efeito. O que há é um emaranhado de circuitos de *feedback* entre os meios de comunicação clássicos, as instituições sociais e os atores individuais. O autor elenca quatro zonas de contatos: entre instituições e meios, entre meios e atores individuais, entre atores individuais e instituições, e ainda, as formas nas quais os meios afetam a relação entre instituições e atores. Essas transformações nas formas de afetação entre uma zona e outra é, segundo o autor, resultado da Midiatização.

No hay sector de la vida cotidiana que no haya sido profundamente afectado em los últimos treinta años: la familia, la relación com el cuerpo, la salud, la vida sentimental, la alimentación, la utilización del tiempo libre etc. (VERÓN, 1997, p.8).

O autor considera a Mídiação como a transformação social das sociedades pós-industriais, pois complexifica o processo comunicacional uma vez que instituições, meios e atores sociais se afetam mutuamente. A circulação seria a defasagem entre produção e recepção, um elo que relaciona e intersecciona os polos do processo.

Numa linha referenciada por Eliseo Verón, Jairo Ferreira e Ana Paula da Rosa pensam a Mídiação como a intersecção entre práticas comunicacionais, processos sociais e dispositivos sociotécnicos. Segundo Ferreira, os processos midiáticos e sociais se modificam a partir da circulação, considerada em duas perspectivas: intra e intermediária, respectivamente a circulação que ocorre dentro e entre dispositivos de mídia. De acordo com o autor

Nessa dimensão – de funcionamento – o processo de mídiação se revela na autonomização dos processos de circulação. Essa autonomização é determinada pela inscrição dos receptores nos processos produtivos, deslocando inclusive o funcionamento dos produtores midiáticos anteriores, que passam a também desenvolver funções de consumidores. Considerando a dimensão funcional, a mídiação se caracteriza por esta autonomia de processos de circulação inter e intramediáticos (FERREIRA, 2012, p.10).

Para Ferreira são as relações entre práticas comunicacionais, junto com o que ocorre nos dispositivos sociotécnicos e nos processos sociais - condições sociais de produção, consumo, distribuição e circulação - que constituem a Mídiação.

Segundo Rosa (2012), os papéis de produção e recepção complexificam-se no contexto da Mídiação, fazendo com que os processos de circulação autonomizem-se.

Ao colocar o problema da mídiação no âmbito da circulação dos sentidos percebe-se que o processo pode ser melhor estudado, pois os atores individuais não se configuram há muito tempo como meros receptores, como se acreditava nas primeiras teorias da comunicação como a matemática. Ao contrário, cada vez mais os atores individuais são co-produtores dos discursos e geradores de sentido. Isto significa que não se pode estudar a mídiação apenas na perspectiva de uma recepção, exceto se pensarmos em níveis de produção e recepção, que se alteram conforme as investidas e os trâfegos de sentido. Deste modo, as três instâncias da mídiação se revezam nas operações de produção e reconhecimento (ROSA, 2012, p.77).

José Luiz Braga explica em *Circuitos versus Campos Sociais* que as novas tecnologias possibilitam a mídiação para grupos e indivíduos não midiáticos. Porém, o processo não se caracteriza apenas como "penetração tecnológica"



É claro que se trata de um instrumento relevante, merecedor de pesquisa e reflexão - mas entendemos que os processos comunicacionais associados não decorrem simplesmente da invenção tecnológica. É preciso um componente social no processo. Sobre a tecnologia disponibilizada é preciso ainda que se desenvolvam invenções sociais de direcionamento interacional (BRAGA, 2012, p.36).

É o que exemplifica quando lembra a intenção original quando da invenção do rádio, que com o passar dos anos assumiu novos usos, direcionados pelas demandas e interesses da sociedade<sup>10</sup>.

Em *Midiatização como Processo Interacional de Referência*, texto no qual o autor assume que ocorre atualmente a transição de uma sociedade de cultura escrita para uma sociedade em midiatização, Braga chama a atenção sobre a preparação social para as interações escritas, realizadas na escola, desde a época em que as escolas asseguraram a transição da oralidade para a escrita como processo interacional de referência. Numa sociedade reconfigurada, na qual há novas formas de interação, ainda não temos um lugar de formação, nem propostas sólidas sobre o que fazer, apesar de contarmos com diversos projetos tentativos de formação para a mídia e para uso dos dispositivos digitais. Além disso, há tentativas de inserção da tecnologia, a fim de facilitar o acesso de crianças e adolescentes por meio das escolas. São projetos difusos e tentativas diversas de atuação no ensino e aprendizagem de mídia neste cenário contemporâneo.

Considerando essa transição corrente, em que a sociedade produz novas formas de interação, caracterizadas principalmente pelo viés tecnológico, e produz sua própria realidade através das interações que elabora, entendemos se justificar nossa preocupação sobre as bases dessa sociedade reconfigurada, na reprodução daquilo que vem se tornando um processo referencial de interação.

Importantes contribuições para os estudos em Midiatização também estão sendo desenvolvidas por pesquisadores da Europa. Stig Hjarvard vê a Midiatização como o processo através do qual a sociedade torna-se dependente das lógicas da mídia, ou seja, a instituição midiática, além de legitimar seu status de instituição, passa a estar integrada às operações das demais instituições sociais. (HJARVARD, 2012, p.64). Para o autor, a Midiatização está relacionada com a globalização, mas não é universal. Conforme as regiões sejam globalizadas, serão afetadas pela Midiatização.

---

<sup>10</sup> O autor cita também redirecionamentos nos usos do *Youtube* e do *Twitter*, referindo as pesquisas de Sá e Holzbach (2010).

Uma discussão construtiva para o conceito e realizada entre Hepp, Hjarvard e Lundby de um lado e Deacon e Stanyer de outro, diz respeito ao fato de a pesquisa em Mídiação remeter aos efeitos dos meios de comunicação na sociedade. Estes últimos, em artigo crítico sobre a utilização do termo Mídiação em pesquisas, apontaram o midiacentrismo como uma particularidade preocupante nos estudos da área

Our concern is that the current focus on ICTs and the media is overly media centric with all the problems this entails (see Couldry, 2006; Krajina et al 2014; Morley, 2009). There is clearly a need to include other possible conditions as drivers of changing communicative practice including non-media factors<sup>11</sup> (DEACON e STANYER, 2014, p.1034).

Hepp et al., em resposta, disseram que as mídias não são necessariamente as forças motrizes de transformações, e que a pesquisa em mídiação não é sobre os efeitos dos meios, mas sobre a inter-relação entre a alteração dos meios de comunicação e a mudança na cultura e na sociedade:

Regardless of the approach to mediatization, the idea is not that the media ‘colonize’ other social or cultural domains. An institutional take sees mediatization as a social process that ‘is spurred by both the development of the media and the dynamics of a variety of other institutions in which social agents try to make use of the media’s resources for their own purposes’ (Hjarvard, 2014b: 223). A social-constructivist or cultural approach aims ‘to investigate the interrelation between the change of media communication and sociocultural change as part of everyday communication *practices*, and how the change of these *practices* is related to a changing communicative construction of reality’ (Hepp, 2013: 618)<sup>12</sup> (HEPP, HJARVARD e LUNDBY, 2015, p.317).

No Brasil, outros pesquisadores estudam o conceito e suas relações com os demais campos sociais. Muniz Sodré fala em *bios* midiático<sup>13</sup>, que seria uma nova dimensão de contato com a sociedade, envolvendo nossa forma de ser no mundo, modificando as relações sociais e o modo de fazer político (GOMES, 2015, p.47).

---

<sup>11</sup> TRADUÇÃO: Nossa preocupação é que o foco atual nas TICs e na mídia é demasiadamente “mídiacêntrico”, com todos os problemas que isso implica (nesse sentido: Couldry, 2006; Krajina et al 2014; Morley, 2009). Há uma clara necessidade de se incluir outras possíveis condições como caminhos de mudança das práticas comunicativas, incluindo fatores não midiáticos.

<sup>12</sup> TRADUÇÃO: Independente da abordagem da mídiação, a ideia não é de que os outros domínios sociais ou culturais sejam “colonizados” pelos meios de comunicação. Uma perspectiva institucional vê a mídiação como um processo social que “é estimulado tanto pelo desenvolvimento dos meios de comunicação como pelas dinâmicas de uma variedade de outras instituições nas quais os agentes sociais tentam fazer uso de recursos da mídia para seus próprios objetivos” (Hjarvard, 2014b: 223). Uma abordagem sócio-constructivista ou cultural tem como objetivo “investigar a inter-relação entre a mudança da comunicação midiática e a mudança sociocultural como parte de práticas de comunicação do cotidiano, e como a mudança dessas práticas está relacionada a uma mudança comunicativa da construção da realidade” (Hepp de 2013: 618). Tradução pela pesquisadora.

<sup>13</sup> Um quarto bios, antecedido pelo bios politikós, bios *paraktikós* e o bios theoretikós, de Aristóteles.

Luis Mauro Sá Martino, ancorado em autores como Mazzoleni e Schutz (1999), Sodré (2004), Cottle (2006), Couldry (2008) e Livingstone (2009), diz que a Midiatização

(...) pode ser compreendida como o movimento de articulação das mídias nos processos sociais, com a conseqüente alteração de práticas e significados uma vez “mediados”, isto é, ocorrendo, em boa medida, com o auxílio dos dispositivos eletrônicos e digitais de comunicação. O destaque, neste sentido, deve recair sobre a noção de “alterações” nos processos sociais decorrentes de sua articulação com as mídias (MARTINO, 2012, p.13).

O autor ressalva, porém, que o simples fato de usar o meio de comunicação não implica Midiatização; esta corresponde a uso da mídia como mediação significativa. A Midiatização só ocorre quando, a partir do uso dos meios, os processos sociais assumem novas configurações, ganhando novas formas e contornos. Martino ainda infere que a Midiatização acaba superando uma das mais difundidas dicotomias do campo da Comunicação, que considerava a mídia como um espaço autônomo em relação a sociedade.

Pedro Gilberto Gomes, no artigo intitulado *Como o processo de midiatização (um novo modo de ser no mundo) afeta as relações sociais?*, alerta para o âmbito da pesquisa acadêmica no campo da comunicação, tendo a midiatização como seu objeto - ainda não plenamente estabelecido. De acordo com o autor, os estudos em midiatização foram esquecidos pela comunicação, que prefere tratar dos meios em particular. Por isso sugere que a pesquisa deve ser meta-midiática<sup>14</sup>, a fim de ir além do dado físico e da materialidade dos meios de comunicação chegando aos processos que, segundo ele, estabelecem e dão vida e sentido à midiatização. No final do texto o autor apresenta a seguinte questão, que compartilhamos nesta pesquisa: "(...) que tipo de sociedade está sendo gestada a partir desse caldo cultural constituído por uma sociedade em processo de midiatização?" (GOMES, 2013, p. 138).

Braga, assim como Gomes, entende a comunicação como um fenômeno complexo. Propõe que sejam desenvolvidas teorias intermediárias, a fim de compreender determinados subconjuntos de aspectos do fenômeno geral comunicação, por acreditar que teorias totalizantes excluiriam pontos importantes do fenômeno.

---

<sup>14</sup> Numa analogia ao pensar *meta-físico*, Gomes propõe uma consideração *meta-midiática*: "[...] a questão da midiatização e dos processos midiáticos nos desafia a pensar para além do dado físico, consubstanciado na particularidade dos meios. Ela exige uma consideração *meta-midiática*" (GOMES, 2013, p.128).

Considera que uma teoria intermediária pode ser desenvolvida a partir de uma heurística, estimulada pelo exame de episódios interacionais.

Assumindo que não há comunicação sem interação, podemos estipular que as interações sociais correspondem ao lugar em que podemos tentar nos aproximar do fenômeno comunicacional em sua ocorrência. As interações envolvem uma grande variedade de circunstâncias, processos, participantes, objetivos e encaminhamentos. De certo modo, cada episódio pode ser considerado singular, na sua existência histórica (BRAGA, 2016).

A substância da comunicação, segundo o autor, não está no produto gerado pela interação, mas nos processos tentativos propulsionados pelo compartilhamento de diferentes códigos. A comunicação é então considerada como toda troca, articulação e tensionamento entre os envolvidos no processo

A comunicação pode ser – e frequentemente é – canhestra. Mas é isso que precisamos entender como funciona, quais as margens de aperfeiçoamento possível; e quais os espaços em que é da própria imprecisão que se espera a flexibilidade para o humano e para o social (...) É preciso então não confundir “comunicação” com “comunicação bem sucedida” ou com “comunicação de boa qualidade”. Menos ainda com um padrão extremo de controle dos resultados. É claro que valores altos e sucesso comunicacional devem ser compreendidos e buscados, assim como a seus critérios – mas devemos ter uma apreensão mais abrangente do processo, mesmo em seus “desvios”, ineficácias, valores baixos, resultados canhestros, inclusive para compreender o que se define aí como valor (BRAGA, 2016).

\*\*\*

Em nosso trabalho de observação de campo identificamos diversas tentativas interacionais, tanto na produção de conteúdo, quanto entre os participantes, entre os participantes e a oficina e também com as demais pessoas envolvidas no processo<sup>15</sup>. O que nos interessa nesta pesquisa é o exame dos processos de invenção social tentativos, acionados e elaborados por grupos de adolescentes em episódios interacionais de usos diversos de mídia. Ou seja, de modo abrangente, investigar o que os adolescentes tentam com os dispositivos técnicos a que têm acesso; e, de modo específico, o que emerge disso enquanto base comunicacional e educacional de uma sociedade em midiatização.

A proposta é elaborar perguntas a partir do referencial teórico adotado. Para isso pensamos ser conveniente acionar duas perspectivas que são trabalhadas no âmbito da Midiatização por Braga: dispositivos e circuitos interacionais. Esses conceitos foram

---

<sup>15</sup> No caso das escolas, a direção; e no caso extra escolar, as educadoras do CRAS, a assistente social da igreja onde as atividades aconteciam e o pastor.

acionados numa lógica heurística, pois percebemos, a partir da pré-observação, serem propulsores de descobertas.

### *b) Dispositivos Interacionais*

A proposta é uma heurística de José Luiz Braga (2016), numa ampliação do conceito de dispositivos sociais desenvolvido em 2006, de modo a oferecer possibilidades e ângulos de reflexão para que o pesquisador possa fazer suas próprias e específicas descobertas.

Nesta atualização do conceito Braga faz referência à filosofia foucaultiana, buscando a reflexão sobre os elementos interacionais do objeto comunicacional e as relações que estabelece. É importante para esta pesquisa ressaltar o aspecto *paragmático* do dispositivo que, segundo o autor, "funciona enquanto funciona" (p.16), sem grandes preocupações com estruturas e determinantes. Braga ainda menciona a relação entre os dispositivos e a noção de experiência.

Dando sequência a seu argumento, o autor alerta para o cuidado com o termo "dispositivo", uma vez que pode remeter ao aparato tecnológico, os meios por si só ou ainda à recepção direta da comunicação. Segundo Braga, o conceito é propício à mediação justamente por ultrapassar a alusão ao elemento técnico.

Tratar de “dispositivos” permite incluir as mediações que o usuário traz para a interação; as expectativas sobre o usuário, no momento da criação dos produtos – levando à “construção do leitor”, aos modos de endereçamento, às promessas e contratos; permite incluir os processos em geral que cercam a circulação mediática; e aí também os contextos significativos de produção, de apropriação e da “resposta social” (sob qualquer forma em que esta ocorra). Podemos então considerar que “dispositivos de interação” são processos e modos de ação, não apenas caracterizados por regras institucionais ou pelas tecnologias acionadas; mas também pelas estratégias, pelo ensaio-e-erro, pelos agenciamentos táticos locais – em suma – pelas atividades específicas da experiência vivida e das práticas sociais (BRAGA, 2016).

Na pesquisa empírica estudar um dispositivo interacional não significa deixar de lado os elementos considerados centrais a partir da problematização e seguir "às cegas", sem saber ao certo o que é buscado. O estudo de dispositivos propicia a flexibilidade de abertura para aspectos não pensados inicialmente, porém com os devidos elementos predominantes de observação.

Buscamos esse conceito por julgar que as Oficinas de produção de mídia podem ser elaboradas e reflexivamente abordadas como dispositivos interacionais. Na concepção de dispositivo adotada aqui, o conceito dá nome às táticas, padrões e modelos socialmente reconhecidos, que são acionados pelos participantes a serviço de sua comunicação.

O dispositivo interacional “Oficina” viabiliza essa aproximação heurística, pois comporta a observação de componentes heterogêneos, sua processualidade, uma percepção de suas lógicas específicas e do sistema de relações em que os jovens se engajam nessa situação de aprendizagem. A proposta aqui é dar atenção às práticas interacionais de adolescentes em ambiente de produção e estímulo ao pensamento sobre mídia, ambiente no qual podemos buscar marcas da midiaticização e de suas lógicas presentes no cotidiano dos participantes. Podemos observar, ainda, o espaço da experimentação possível - aquilo que é ou pode ser feito com os meios de comunicação a partir da própria interação.

Embora assinala a presença necessária, nos dispositivos interacionais, de elementos de código e elementos inferenciais, o autor observa que uma pesquisa não pode corresponder a mera classificação dos aspectos percebidos no dispositivo como códigos e inferências. "Interessa antes observar processos, articulações, tensionamentos. [...] códigos e inferências não são categorias explicativas, são apenas processos que podem ser observados em suas lógicas específicas no caso em investigação" (BRAGA, 2016).

As relações estabelecidas no dispositivo são parte da filosofia do conceito e, justamente por isso, é sempre interessante e produtivo não fechar o olhos para o contexto e os elementos nele contidos. O que buscamos especificamente no objeto não é o aspecto isolado do episódio interacional, mas as formas como se dão as relações entre os elementos da interação, sejam comunicacionais, educacionais, culturais, econômicos ou sociais.

Seguindo a proposição heurística do autor a partir do conceito de dispositivos interacionais, buscamos o questionamento sobre o funcionamento, modos de organização, propósitos, expectativas e tentativas referentes ao andamento e aos processos e produtos gerados pela Oficina.

### *c) Circuitos*

Para iniciar a discussão sobre circuitos, é importante dar um passo preliminar, referente ao conceito de circulação. Como já mencionado, a circulação é elemento central para os estudos em Mídia e Comunicação.

Durante larga parte do século XX, estudos no campo da Comunicação enfatizaram dois polos no processo de interação: o emissor e o receptor. A transmissão de informações entre eles era considerada como mera passagem, ou seja, o emissor lançaria sua mensagem e o receptor receberia. Estudava-se, relacionada a essa passagem, a existência de ruídos que interferem na transmissão e que podem impedir ou dificultar o trabalho do produtor na emissão de suas mensagens, assim como do receptor, na “decodificação” do sentido de origem.

Essa abordagem do processo comunicacional começou a ser superada nos anos 80 e 90, quando a preocupação voltou-se, principalmente, para o estudo focado no receptor. A partir do momento em que a reação dos consumidores foi considerada (não mais a ideia de recepção passiva), foi possível reconhecer que a produção de mídia é condicionada por diversos fatores.

A ideia da circulação deixou de ser invisível, nas palavras de Fausto Neto (2010), quando novas relações entre produtores e receptores passaram a ser reconhecidas. Segundo o autor, a relação simples entre os dois polos não assumia a complexidade e a indeterminação dos processos comunicacionais.

A existência de uma "zona" que se estabelecia no fluxo entre produção/recepção, era naturalizada como apenas uma "passagem" automática, espécie de intervalo sobre o qual diferentes tradições de pesquisa desconheciam ou, mesmo denegaram, a sua existência de uma outra perspectiva. (FAUSTO NETO, 2010, p.4)

Esse quadro só foi mudando na medida em que se reconheceu que a recepção não é uma massa passiva, mas que age, complexificando um processo que não mais se estabelece como transmissivo.

Fausto Neto entende a circulação como um terceiro elemento do processo comunicacional, alojada na ordem interdiscursiva. Segundo o autor, no momento em que o emissor apropria-se da linguagem para dizer coisas ele não é "mestre da atividade discursiva", mas sim efeito de seu funcionamento. Com isso, a circulação passa a

estabelecer um novo lugar de produção de sentidos, deixando para trás a ideia de ser uma zona de passagem.

As intenções de origem perdem força, uma vez que estão entregues à outras dinâmicas que fazem com que produção e recepção não possam mais controlá-las, bem como os efeitos que presumem estabelecer sobre discursos (FAUSTO NETO, 2010, p.9).

A circulação é explicada ainda, a partir de Verón (2004) como resultado das diferenças entre a produção e a recepção de mensagens.

A preocupação com a circulação enquanto elemento central do processo comunicacional é acentuada pela sociedade em vias de midiatização, na qual o papel do receptor complexifica-se ainda mais, agindo constantemente sobre o papel da produção.

Na "sociedade em vias de midiatização", estamos diante de um novo cenário sócio-técnico-discursivo que constitui as novas interações entre produção/recepção. Estas resultam diretamente, de novas formas de organização de circulação dos discursos. A problemática dos efeitos de sentido assume uma nova complexidade, requerendo dispositivos analíticos, especialmente procedimentos refinados que possam descrever como a circulação deixa se mostrar em novos cenários (FAUSTO NETO, 2010, p.6).

Um elemento fundamental para que a circulação fosse notada pelas pesquisas foi, então, essa noção de que novas disputas de sentido ocorrem no âmbito dos campos sociais<sup>16</sup>. Por tais perspectivas, a circulação é um conceito central, na Linha de Pesquisa "Midiatização e Processos Sociais", para pensar os processos de midiatização da sociedade.

É nos campos sociais que se encontra a reflexão de Braga sobre os circuitos, caracterizados pelo fluxo contínuo da circulação de sentidos. Braga (2012) traz as considerações de Fausto Neto (2008) sobre a definição do conceito e propõe um passo a seguir: pensar o fluxo adiante da circulação, além das relações diretas entre produção e recepção.

Segundo Braga, para além do momento da recepção, os "produtos circulantes" são retomados em outros ambientes, tais como nas conversações, elaboração de comentários, remixagens, debates, análises etc. Os estímulos produzidos na circulação são difusos e geram novos significados sobre aquilo que era a intenção do produtor ao

---

<sup>16</sup> Na sociedade dos meios, as mídias tinham capacidade "supostamente irradiadora e transmissional". Na sociedade em vias de midiatização, com os papéis de produção e recepção ressignificados e complexificados, as mídias passam a dividir a cena interacional nos campos sociais. (FAUSTO NETO, 2010, p.5).



emitir sua mensagem. Esse processo, para Braga, encontra-se sempre em fluxo adiante, sendo impossível definir onde começa e onde termina.

Esse "fluxo adiante" acontece em variadíssimas formas - desde a reposição do próprio produto para outros usuários (modificado ou não); à elaboração de comentários - que podem resultar em textos publicados ou em simples "conversas de bar" sobre um filme recém visto; a uma retomada de ideias para gerar outros produtos (em sintonia ou contraposição); a uma estimulação de debates, análises, polêmicas - em processo agonístico; a esforços de sistematização analítica ou estudos sobre o tipo de questão inicialmente exposta; passando ainda por outras e outras possibilidades, incluindo aí, naturalmente a circulação que se manifesta nas redes sociais (BRAGA, 2012, p.39).

Para o autor, a circulação em fluxo adiante se manifesta através de circuitos que se desenvolvem com a possibilidade de provocar atravessamentos em campos sociais. No período caracterizado pelos pesquisadores da linha de pesquisa como "sociedade dos meios", a mídia (caracterizada pelos processos de indústria cultural) seria o campo social que relaciona os demais, estabelecendo um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e da prática. Já na "sociedade em vias de midiaticização", entendemos que o campo midiático divide, em proporções variáveis, esse poder de elo com os demais campos sociais, pois os meios não podem mais ser considerados o elemento central para articular a interação. A tecnologia acionada para interação passa a ser um fato comunicacional da sociedade, não restrita ao campo das mídias.

Os diferentes campos sociais, no seu trabalho de articulação com o todo social, desenvolvem táticas e usos para as tecnologias disponíveis, moldando-as a seus objetivos. Ao experimentarem práticas mediáticas, ao se inscreverem, para seus objetivos interacionais próprios, em circuitos midiaticizados, ao darem sentidos específicos ao que recebem e transformam e repõem em circulação - os campos sociais agem sobre os processos, inventam, redirecionam ou participam da estabilização de procedimentos da midiaticização (BRAGA, 2012, p.45).

\*\*\*

Impulsionada pelos desenvolvimentos tecnológicos e pela facilitação do acesso aos aparelhos (por meio dos quais, predominantemente, se dá o acesso) se faz necessária a reflexão sobre o uso das redes sociais por adolescentes. A internet oferece uma variedade de possibilidades de acionamento para a interação social. É pertinente investigar os padrões de qualidade e de envolvimento com as potencialidades da Midiaticização, por meio dos indicativos de seleção e acionamento das ofertas midiáticas. O fato de serem usuários dos aparelhos ou ainda das redes sociais nada diz sobre as condições de utilização. Nem sempre as potencialidades dos circuitos, viabilizadas pelo

acesso, são acionadas para experimentações estimulantes e criativas, até mesmo no âmbito da Educação, seja no aproveitamento de processos e conteúdos, seja no estímulo a usos produtivos daquilo que é significativamente importante para os adolescentes.

Nossa proposta com o acionamento deste conceito foi estudar os circuitos interacionais dos quais a Oficina participa. O produto gerado nas Oficinas é uma expectativa do processo de ensino-aprendizagem, mas na pesquisa ele é apenas parte de um fluxo que teve início indeterminado e que identificamos no momento da própria produção: nas decisões, procedimentos, reflexões, expectativas, tentativas, ações, interesses dos participantes etc. Para além do produto finalizado, devemos seguir buscando os circuitos que o levam adiante, observando os espaços que ocupa e os processos que impulsiona; e particularmente, os circuitos que incidem sobre os processos dos estudantes em sua elaboração.

#### **4.2. Comunicação e Educação**

Buscamos o trabalho com a interface entre Comunicação e Educação por julgarmos ser essencial uma construção constante do diálogo entre as duas áreas para o atendimento das necessidades de uma sociedade em vias de Mídiação.

Com as mudanças culturais impulsionadas pelas novidades nas formas de interagir, é natural que a sociedade como um todo, em seus diversos campos sociais, também tenha em seus processos práticas e direcionamentos novos, que buscam adaptar-se às transformações nas demandas comunicacionais. Neste sentido é que trazemos a discussão da interface para este trabalho. No momento em que nos dispomos a pensar comunicação e aprendizagem de comunicação com jovens em idade escolar, é fundamental que pensemos também os aportes educacionais que temos disponíveis para elaborar processos de aprendizagem de mídia.

A fim de tensionar as referências pertinentes ao tema, buscamos apontamentos de Calazans e Braga (2001), Braga (2011) e Buckingham (2012), focando diretamente na questão da educação e aprendizagem para os meios. Fazemos ainda um tensionamento com o conceito de Educomunicação, a fim de compreender as necessidades de uma sociedade em vias de Mídiação.

*a) O ensino de mídia*

Mídia-Educação, Educação para a Comunicação, Comunicação Educativa, *Media Literacy*, *Information Literacy*, Educação para a crítica da Mídia, Educomunicação etc. Muitas são as perspectivas e nomenclaturas que caracterizam o ensino e aprendizagem da comunicação na literatura da área.

Pelo menos desde os anos 50, no Brasil, vêm sendo pensadas formas de ensino de mídia, a fim de estimular a crítica e a reflexão sobre os fatos e sobre como são noticiados pelos meios de comunicação. Com o passar dos anos e os avanços no desenvolvimento e discussões sobre tecnologia, a temática chegou também ao debate no âmbito da Educação, ampliando o espectro de preocupações com a formação de crianças e adolescentes. Como apontam Braga e Calazans (2001), as propostas de interação entre os campos da Comunicação e da Educação partem, geralmente, de intenções educacionais. É possível perceber isso a partir do ganho de espaço das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar, possibilitando uma infinidade de abordagens e elaborações teóricas e práticas a partir da presença de mídias digitais em sala de aula.

A fim de situar as ocorrências de interface a partir do campo da Comunicação, do qual nós aqui também falamos, os autores elencam nove possibilidades de abordagem na interface: (1) Uso de meios nos processos formais de ensino, presencial e a distância; (2) Necessidade educacional de formar e socializar os estudantes para uma "sociedade de comunicação"; (3) A concorrência dos produtos midiáticos com a escola; (4) Relações de fluxo entre os saberes e processos escolares e os midiáticos; (5) Desenvolvimento de articulações entre os dois saberes; (6) Modos de disponibilizar atualizações de conhecimentos; (7) Interações entre o campo especializado e a sociedade leiga; (8) O sistema educacional, seus processos e objetivos são tema de observação midiática e, portanto, postos à prova de legitimação social; e (9) Trabalho em comum entre os campos: processos, conceitos e reflexões mutuamente a serviço da construção dos campos (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.57-70). Com isso, os autores buscam exemplificar a complexidade de articulações possíveis na interface.

Nesta pesquisa nos propomos a dar conta de um recorte muito específico pois, além de ser apenas uma das inúmeras possibilidades, é uma parte da interface tensionada com observação empírica em estudos de casos múltiplos. Aqui trabalhamos

com um viés da segunda possibilidade apontada pelos autores, porém a partir de uma perspectiva comunicacional.

Observamos que o desafio deste ângulo é maior do que simplesmente obter a inclusão de tais procedimentos na escola. Não se trata de uma decisão entre incluir ou não incluir "disciplinas" com este efeito - mas sim de determinar como, através de que processos, com que critérios e objetivos, a Escola pode trabalhar tais questões de modo efetivamente útil e intelectualmente enriquecedor. É preciso lembrar que ainda não dominamos conceitualmente nem *paraticamente* todas as complexas questões que envolvem o funcionamento de uma sociedade midiaticizada (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.60).

Em 2001, ano de produção do texto de Braga e Calazans, os autores fizeram a ressalva de que a área de conhecimento ainda não dominava de forma conceitual ou prática questões que, depois, foram desenvolvidas pelos estudos da Mídiação. Desde então a pesquisa evoluiu consideravelmente por meio do esforço de pesquisadores que se debruçam sobre essa perspectiva. A Mídiação, tal qual podemos referenciá-la hoje, tensiona meu objeto de maneira diferenciada. As questões midiáticas a que se referem os autores, são agora outras, complexificadas pelo que já sabemos sobre Mídiação.

Nesse sentido é interessante perceber em suas próprias interações como os estudantes, jovens e adolescentes manifestam as transformações de uma sociedade em constante mudança. Afinal, não são os meios de comunicação que modificam a sociedade; esta, em suas formas de interação e aprendizagem, é que direciona as transformações sociais.

Portanto, faz-se necessária a preocupação com uma educação para a mídiação, mais do que uma educação para os meios, no sentido de preparar para uma interpretação crítica dos conteúdos de mídia. E nosso objeto de pesquisa vem buscar perspectivas nesse âmbito, a fim de compreender as maneiras de formar para uma sociedade em que os indivíduos, para estarem em situação de participação plena no ambiente social, devem receber uma formação que os prepare para processos de interação complexos, para incidência em circuitos parcialmente midiaticizados, parcialmente interpessoais, e para acionamento e experimentação em dispositivos interacionais.

Pensando nessas transformações é que Braga (2011) chama a atenção para a intensificação das aprendizagens midiáticas e sobre como essas aprendizagens

interferem no sistema educacional. A tese central do artigo diz respeito à diminuição das fronteiras entre os campos educacional e de aprendizagem. De acordo com o autor, a Mídiação reduz os contornos que os separam, uma vez que possibilita uma infinidade de lugares para aprender<sup>17</sup>. Exemplo disso são as aprendizagens midiáticas - lembrando, com Braga, que não são necessariamente positivas. Sobre esse tipo de aprendizagem, o autor juntamente com Calazans (2001), enfatiza uma sutil diferença que deve ser observada para evitar confundir o acesso à informação através dos meios de comunicação com a capacidade do aprender.

De acordo com os autores, as comunicações midiáticas alargam a oferta de informações disponíveis (imagens, contatos e interações). Entretanto, o acesso a essas informações não caracteriza aprendizagem, apenas a disponibilização e o próprio acesso a conhecimentos do mundo. A aprendizagem só vai ocorrer no momento em que o usuário interpretar e interagir com os produtos midiáticos que ele mesmo seleciona para isso.

Selecionados seus produtos mediáticos, os usuários não simplesmente os “absorvem”, mas interagem com estes, sofrem suas interpelações, reagem, interpretam. *E aí já temos aprendizagem*. Em nossa perspectiva, o “receptor ativo” observado nos estudos de Recepção, se caracteriza justamente por essa capacidade de, na interação com os produtos mediáticos, *aprender* [...] Ou seja, o receptor é ativo não porque “resista”, mas na medida mesmo de sua interação com os produtos mediáticos. É ativo porque interativo<sup>18</sup> (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.92 – grifos no original).

Os autores ressaltam que o campo educacional vem realizando esforços para acompanhar essas transformações, por duas razões principais: (1) ser o sistema responsável pela organização e direcionamento da aprendizagem e (2) a educação midiática estar interferindo na Educação. A resposta do campo viria em variadas formas, tais como na Educação à Distância, na inserção das tecnologias em sala de aula (computadores, *tablets* etc.), em novas metodologias de ensino (novos processos de interação e motivação), no estímulo à leitura crítica e aprendizagem de mídia, entre outros.

Em nossa pesquisa nos interessa investigar especialmente as lógicas da Mídiação, considerando as potencialidades que os novos processos de interação

---

<sup>17</sup> Entre os espaços de aprendizagem não institucionalizados estão a família, a cultura e a prática.

<sup>18</sup> Em nota de rodapé, Braga explica que a palavra interativo ali posta não se refere ao termo interatividade no sentido de *feedback*, mas sim no sentido de interacionalidade.

possibilitam, numa sociedade que mudou consideravelmente desde que as primeiras perspectivas aproximativas dos campos da Comunicação e Educação começaram a ser pensadas.

Para isso trazemos o pesquisador David Buckingham, especialista em estudos sobre mídia, educação e infância, a fim de tensionar o que entendemos por "educação para os meios". Em texto publicado pela revista Comunicação e Educação da USP, em 2012, Buckingham disserta sobre a incidência da chamada Mídia 2.0 sob as estratégias de educação para os meios, preocupando-se mais especificamente com "o quê e como devemos ensinar a respeito da mídia do que sobre o uso da mídia como material de ensino ou recurso didático" (p.41).

O lugar de fala de Buckingham é o da experiência inglesa, na qual a Educação para os Meios é uma dimensão do ensino da língua materna, no ensino secundário, ou seja, uma realidade muito distante da brasileira. O ensino da mídia, segundo o autor, sempre foi atrelado à criatividade e à crítica, não apenas sobre como fazer mídia, mas também sobre como analisá-la. A partir disso o autor elenca três perguntas que entendemos serem fundamentais para pensar o ensino de mídia na contemporaneidade: (1) O que nós achamos que os jovens sabem sobre comunicação? (2) O que eles precisam saber? (3) Como eles deveriam saber?

Essas questões, segundo o autor, são o foco de pesquisas que buscam a compreensão das contradições e limitações das práticas de Educação para os Meios num tempo de Mídia 2.0, ou seja, com o advento das mídias digitais. O autor, entretanto, não pensa ser o desenvolvimento do aparato tecnológico fator determinante das transformações nas formas de ensinar mídia, afinal não compactua com a ideia de "geração digital" que pincela em seu argumento. Essa abordagem se refere a um "determinismo tecnológico", segundo o qual se acredita que há uma geração modificada na qual jovens são automaticamente capazes de produzir e criticar mídia. Buckingham destaca argumentos de estudiosos que compactuam com a perspectiva da geração digital, e questiona: "Se as pessoas em geral já estão criando seus próprios significados variados, participando e produzindo seus próprios meios de comunicação da forma extremamente capaz e crítica (...) então, o que precisam aprender, e o que devemos ensinar-lhes?" (p.45).

Buckingham argumenta que há uma espécie de exoticismo na ideia de que as novas gerações têm mais habilidade para lidar com a mídia porque nascem numa sociedade em que a mídia é elemento fundamental. As desigualdades nas experiências dos jovens com as mídias digitais, nessa perspectiva, são ignoradas. Há ainda, segundo o autor, uma ideia de empoderamento, nutrida pela "utopia cibernética", na qual estudos entusiasmados defendem que a tecnologia esteja transformando a aprendizagem, criando aprendizes autônomos e mudando as relações de poder nas escolas.

No item que apropriadamente nomeia “Lidando com as divisões digitais” (p,51), o autor alerta para a perspectiva progressista da tecnologia, corroborando a posição de Henri Jenkins sobre o papel da escola na abordagem do acesso desigual dos estudantes às oportunidades, experiências e conhecimentos que preparam a juventude para o futuro.

Assim como Jenkins, vejo isso de forma mais ampla do que apenas o acesso a equipamentos: trata-se de competências culturais, habilidades sociais e conhecimento – desdobrando-se em uma lista extensa que, como também ele citou, inclui habilidades relacionadas a jogos, experimentação e solução de problemas; capacidade de manusear diferentes fontes de mídia e modos de comunicação, navegando neles e entre eles; habilidade em fazer networking e colaborar, localizar informações e interagir com os outros; e habilidades relacionadas à avaliação crítica e capacidade de julgamento (BUCKINGHAM, 2012, p. 51).

As desigualdades em níveis de participação, diz ele, estão relacionadas a formas mais amplas de desigualdade social e o hiato não desaparecerá com “a simples ampliação do acesso à tecnologia”, pelo contrário, poderá, inclusive, ser acentuado<sup>19</sup>.

Neste sentido nossa pré-observação ratifica a proposição de Buckingham. Nas oficinas percebemos que os participantes tinham necessidades diferentes de formação, pautadas pelas deficiências digitais de cada um (não saber utilizar o *e-mail*, fazer um *print*, ou não saber e ter interesse em opinar sobre um assunto). Apesar disso, todos tinham acesso à mídia digital, pelo menos ao computador na escola. Disso podemos concluir, superficialmente, que o mero acesso ou o fato de estar nesta geração não diz sobre os usos e as potencialidades que a Mídiação pode oferecer.

---

<sup>19</sup> Buckingham utiliza dados de uma pesquisa que realizava a época de publicação do artigo para dizer que é possível que a Internet venha a acentuar as desigualdades, uma vez que não engaja automaticamente aqueles jovens que demonstram desinteresse e descontentamento em relação à questões cívicas e políticas. “Jovens desengajados e insatisfeitos – ou menos favorecidos – que queiram participar precisam desenvolver habilidades relativamente tradicionais de localização e avaliação das informações, a fim de construir argumentos e pensar criticamente; essas habilidades, por sua vez, dependem da capacidade razoavelmente avançada de leitura e escrita tradicionais” (BUCKINGHAM, 2012, P.51).

A partir daí entendemos que o centro do trabalho de aprendizagem não pode estar nos meios de comunicação, e na proposta de *educar para os meios* nas visadas mais tradicionais – como mostra David Buckingham. Há uma gama de questões comunicacionais que estão além de seu aparato instrumental como, por exemplo, a questão dos circuitos interacionais. Além disso, há um contexto social, econômico e cultural que atua junto àquilo que é relacionado às questões propriamente midiáticas. Neste sentido trazemos o conceito de Educomunicação a fim de tensioná-lo com as proposições dos autores aqui mencionados e também com a realidade apreendida nos três casos estudados. Com isso buscamos a compreensão das necessidades da aprendizagem de mídia numa sociedade transformada.

#### *b) A Educomunicação como ferramenta para o ensino de mídia*

Avaliamos como um interessante ângulo de tensionamento trazer o conceito de Educomunicação, uma vez que este se propõe à perspectiva de educação para os meios, além de ser referência para ações de ensino de mídia nas escolas, por meio de programas de educação integral do Governo Federal<sup>20</sup>.

A preocupação com a educação para os meios já se fazia presente desde a ascensão dos meios de comunicação de massa até o aparecimento das novas tecnologias nos dias atuais. Os primeiros pensamentos que fazem referência à junção dos campos da Comunicação e Educação datam da década de 30, ainda de forma pouco sistematizada com a inserção dos meios de comunicação em sala de aula, numa perspectiva meramente instrumental de utilização das novas tecnologias (MIRANDA, SAMPAIO e LIMA, 2009, p. 97).

Os pensamentos que uniram os dois campos deram margem ao surgimento de diversas perspectivas conceituais. Desde o início das explorações na interface, quando a

---

<sup>20</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 e consiste na viabilização, em parceria com os governos dos Estados e dos Municípios, de atividades formativas no contraturno escolar com o objetivo de I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, Art. 3º).



abordagem passava por um discurso que pretendia conscientizar as pessoas sobre o poder de manipulação da mídia, até a inserção das novas tecnologias de comunicação nos processos educativos, foram mapeados para a elaboração deste trabalho, no mínimo, seis definições<sup>21</sup>.

Uma dessas perspectivas é a da Educomunicação, um conceito fruto de dez anos de pesquisas realizadas pela Universidade de São Paulo, através do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE). Em 1999 o termo foi utilizado pela primeira vez, ao ser identificada, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, uma prática que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social. O NCE da USP definiu, então, essa prática com o nome de Educomunicação, conceito que inclui o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pelos receptores para que, a partir da utilização das tecnologias, possam ser trabalhados, com percepção crítica, temas relacionados ao direito à comunicação e a democratização da mídia. À leitura crítica e à produção midiática, segundo Soares (2011), soma-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos.

Os trabalhos brasileiros, neste sentido, apontaram para a atuação de um novo profissional para atuar na interface, considerando as particularidades e a complexidade dos dois campos e atendendo a uma demanda que não pode ser atribuída apenas ao professor/educador ou ao profissional de comunicação.

Nesta perspectiva, a Educomunicação é introduzida no contexto escolar<sup>22</sup> a fim de auxiliar na formação de sujeitos autônomos e críticos, pensadores que refletem acerca da sua realidade e do que os cerca. Apresenta-se como um eixo de ensino que

---

<sup>21</sup> A primeira delas é Mídia-Educação. Segundo Miranda, Sampaio e Lima (2009) o termo se refere à educação para, com e sobre as mídias, com enfoque na importância do campo educacional, tendo a preferência dos profissionais da pedagogia. A segunda é Educação para o Uso Crítico da Mídia, ou Educação para a Comunicação. É uma nomenclatura utilizada para não fortalecer a tensão existente entre os dois campos, até por considerar a atuação de outras áreas do conhecimento no processo de leitura crítica. Nesse termo, porém, o conceito de educação é o que traz problemas, afinal, toda educação é/deveria ser reflexiva, implicando sempre uma apropriação crítica do mundo. A terceira nomenclatura é a da Comunicação Educativa que recupera a complexidade do processo comunicativo, porém conferindo privilégio aos dois campos em detrimento dos demais campos do saber (MIRANDA, SAMPAIO e LIMA, 2009, p. 99-109). A quarta e a quinta nomenclaturas são chamadas por Tavares (2007) de duas tendências principais do movimento logo que surgiu: o *Media Literacy*, que compreende a alfabetização audiovisual para um adequado consumo dos meios visando à interação entre as Tecnologias da Informação e os jovens e o *Information Literacy* que trata do uso dos meios nos espaços educativos (TAVARES, 2007, p. 48).

<sup>22</sup> As definições do conceito conduzem a práticas não só na educação escolar e formal, mas também em ONGs, movimentos sociais e Universidades que procuram a promoção da cidadania e o debate democrático e inclusivo de ideias sobre a sociedade em suas ações e projetos.

tem por objetivo contribuir para a inserção da cultura de análise crítica dos meios através da apropriação dos métodos produtivos da mídia, levando tecnologia para a sala de aula e aproximando, desta forma, a escola da realidade dos alunos.

Como metodologia de trabalho, a Educomunicação possibilita a existência de espaços dialógicos para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independente de sua função operacional no ambiente escolar. De acordo com Soares (2011), o ecossistema comunicativo é uma figura de linguagem utilizada para nomear as relações construídas coletivamente, favorecendo o diálogo social e levando em conta as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias.

A Educomunicação é um conceito desenvolvido na sociedade dos meios, onde o ponto de encontro dos campos sociais era no campo midiático. A mídia fazia o papel de mediadora das temáticas dos demais campos, possibilitando um conhecimento massivo. Os diferentes campos sociais dialogavam através da mediação da mídia. Na sociedade em Midiatização, a fronteira entre os campos se dilui, fazendo com que o campo midiático perca gradativamente seu papel de único mediador, pois cada campo se articula comunicacionalmente por si mesmo, através do acesso às técnicas que permitem a divulgação dos discursos e dos sentidos. Segundo Gomes (2015)

não se trata mais de um questionamento sobre a utilidade dos meios para a transmissão das mensagens, trata-se, na sociedade contemporânea midiatizada, de uma reflexão sobre os próprios meios - os dispositivos tecnológicos - como mensagens e sobre a ambiência em que nos encontramos, permeada por estes dispositivos e suas invenções (GOMES, 2015, p. 41).

Tanto os projetos de educação para os meios quanto o conceito de Educomunicação, foram pensados nesta sociedade, a dos meios. A preocupação se centrava nos dispositivos tecnológicos que propiciavam a comunicação massiva. Essa linha de estudos é, muitas vezes, vista como um determinismo tecnológico, que ressalta a influência do próprio meio sobre o indivíduo, como se aquele condicionasse as ações deste. Com a teoria da mediação, foi acrescentada a bagagem cultural no condicionamento. Porém, na contemporaneidade, é necessário pensar além da ideia de emissor-receptor, influências e condicionamentos. É por isso que acionamos a Midiatização para pensar essa complexa dinâmica social emergente.

Na sociedade contemporânea, em Mídiação, se faz necessária uma abordagem que problematize a utilização dos meios e de seus conteúdos numa perspectiva autêntica e libertadora, como propõe a Educomunicação, porém condizente com a configuração da realidade na qual estamos inseridos.

Essa pesquisa não é teoricamente pautada pelos preceitos da Educomunicação por entender que nosso objeto de estudo, apesar de também relacionar-se à ideia de educação para a mídia, pede por outros caminhos e visadas conceituais. A proposta de apreensão da crítica a partir do conhecimento da técnica, por exemplo, não é um caminho que priorizamos aqui, uma vez que a questão da técnica, como observamos nos grupos, é anterior a ensinar a produzir mídia: os adolescentes têm dificuldade na operacionalização dos equipamentos e dos *softwares* de informática, assim como na produção e compreensão de textos. Para um "curso de mídia" precisaríamos de uma organização sistemática, com maior período de duração das atividades. Além disso, é fundamental que os interesses dos participantes sejam levados em conta. Nós queremos discutir mídia com eles, mas eles também querem isso? Como podemos perceber quais são os seus anseios nesse sentido?

Nosso enfoque, portanto, é outro – nem o da técnica, nem o da ênfase nos meios; mas sim o de perceber os tensionamentos entre a presença da mídia na sociedade e requerimentos interacionais e de aprendizagem dos próprios estudantes, como base para pensar os requerimentos sociais de sua inserção competente e crítica nesse mundo.

É por isso que antes de pretender ensinar a técnica para a apreensão crítica, julgamos necessário - e fundamental - examinar as interações sociais dessa nova configuração que é a Mídiação; e as práticas de jovens nesse contexto.

Para isso, envolvemos a Educomunicação naquilo que o conceito responde à nossas demandas. No sentido prático, do *fazer*, as oficinas são inspiradas pela Educomunicação em seu viés formativo e emancipador estimulado, principalmente, pelas ideias de autores como Paulo Freire, Mario Kaplún e Jesus Martin-Barbero. A elaboração de conteúdo midiático também está presente como atividade da Oficina, mas ela servirá, antes, como elemento para que possamos identificar o que funciona e o que não funciona no fazer dos adolescentes. É importante ressaltar que aqui a Oficina é um instrumento da pesquisa e que responde às demandas do estudo, não limitando o trabalho teórico-metodológico a perspectiva pedagógica.

\*\*\*

O conjunto de perspectivas abordadas neste capítulo é operacionado na pesquisa conforme o objeto pede por reflexões e acionamentos, nas idas e vindas entre objeto e referencial. Nosso propósito não é que a teoria explique o objeto, mas sim que ofereça ângulos possíveis de observação, para que o objeto possa, ele mesmo, dizer quais são as suas lógicas de funcionamento.

## Capítulo 5 - Primeiro Caso Empírico: Escola Pública em Esteio<sup>23</sup>

Nos próximos três capítulos apresentamos as observações realizadas a partir de um enfoque descritivo. Os textos resultam de uma estruturação das percepções anotadas nos diários de campo das Oficinas. Estes foram minuciosamente elaborados logo após cada encontro com os estudantes, nas atividades das oficinas e nas conversações.

Reorganizamos os dados que se apresentaram de modo mais relevante, buscando ordená-los em descrição consistente - o que já exigiu um passo além do descritivo, nas inferências do próprio trabalho seletivo e organizador. Além disso, inferências e reflexões pontuais são apresentadas, caso a caso.

Por outro lado, o trabalho inferencial abrangente, em que relacionamos esta parte empírica com as questões postas pelo problema da pesquisa, é deixado para o capítulo de conclusões.

A proposta é contar a experiência desenvolvida, as ocorrências das Oficinas, informando os processos de tentativa e erro, aprendizagem, usos e domínios, competências, em suma: descrever o episódio interacional.

Para tanto, fazemos o relato de ocorrências pontuais que julgamos interessantes para pensar as interações, narrando episódios e situações ocorridas no período. Num primeiro momento, em relato panorâmico do que foram as Oficinas, contamos os contatos com as escolas, qual o ambiente em que convivi com os adolescentes e o quê, tecnicamente, a Oficina produziu. Depois elencamos ocorrências específicas, agrupadas, descrevendo-as e explicitando o que pudemos aí perceber.

O objeto de estudo de nossa pesquisa são episódios interacionais dos quais participam adolescentes. E os objetivos encontram-se envoltos na ideia de compreender a incidência da Mídiação na interação cotidiana desses grupos; assim como perceber as condições contextuais em que esses jovens interagem (ou potencialmente podem interagir) em uma sociedade em mídiação. Neste sentido é importante estarmos atentos àquilo que fica implícito, que está enraizado nas práticas habituais dos

---

<sup>23</sup> Meus contatos nessa escola foram: Coordenador do programa Mais Educação em Esteio, duas coordenadoras do programa Mais Educação na escola pesquisada (uma do turno da manhã, outra da tarde).

adolescentes, como o uso dos aparatos tecnológicos, escolhas por conteúdo de mídia, concepções sobre a Oficina e as temáticas trabalhadas etc.

Foi dada maior atenção reflexiva às situações que disseram sobre: (1) o perfil dos participantes - suas condições culturais, sociais e educacionais para utilizar, consumir e produzir produtos de mídia; (2) as potencialidades interacionais que são acionadas pelos participantes e aquelas que deixam de ser, buscando a compreensão sobre a manifestação da Mídia em suas ações práticas, assim como suas próprias manifestações aí relacionáveis; (3) as defasagens e desníveis do processo de interação - as incompreensões e falhas interacionais (no sentido do "sucesso da comunicação") dentro do que seria uma ampliação de suas condições de qualidade comunicacional e (4) o "fluxo adiante" da interação, procurando os caminhos tomados pela comunicação nos circuitos nos quais se inscreve.

\*\*\*

Neste capítulo apresentamos os episódios interacionais observados durante a Oficina desenvolvida numa escola municipal em Esteio/RS, como pré-observação para a pesquisa de mestrado, em 2015/2. Foram três meses de encontros semanais, nos quais ocorreram debates sobre mídia através da produção de conteúdo para blog e redes sociais.

Minha chegada na escola se deu através de uma reunião anterior com o coordenador do Mais Educação em Esteio. Meu objetivo com este contato era apenas saber mais informações sobre o andamento do programa e sobre atividades de produção de mídia que eventualmente aconteciam fora dele. Na conversa surgiu a ideia de que eu ministrasse uma Oficina. Concluí que estaria, assim, mais profundamente conectada à situação para conseguir descobertas interessantes acerca das dinâmicas de interação e lógicas dos episódios interacionais que os adolescentes constroem<sup>24</sup>.

Durante a reunião, o coordenador ligou para duas escolas a fim de consultar as direções sobre a disponibilidade para o desenvolvimento do projeto. Uma delas não teria sala disponível - eu pedi que fosse o laboratório de informática. A outra aceitou e combinamos um novo encontro, dessa vez nas dependências da escola.

---

<sup>24</sup> Conforme detalhado no capítulo 3 - Metodologia.

No dia combinado, fomos eu e o coordenador do Mais Educação até a escola. Lá, conversamos com a vice-diretora e também responsável pelo programa Mais Educação no turno da tarde<sup>25</sup>. Além dela, estava presente a coordenadora do programa no turno da manhã. Levei uma cópia do projeto e conversamos sobre disponibilidade de horários e datas para as Oficinas e para um primeiro encontro com os alunos. Além disso, falamos sobre a possibilidade de desenvolvimento de um produto midiático, que seria escolhido pelos próprios participantes. Minha ideia foi apresentar a proposta para um número maior de estudantes para que apenas os interessados se inscrevessem para participar das Oficinas. Assim fizemos.

Nesse primeiro encontro com os estudantes, ocorrido no dia 3/09/2015, estiveram presentes 25 pré-adolescentes entre 12 e 15 anos. Iniciei perguntando se sabiam o que eu estava fazendo lá e eles responderam perguntando se eu era a "moça do blog". Com isso já entendi que a informação que chegou a eles, oriunda de reunião anterior com a direção, não foi a de que escolheríamos juntos o que seria feito, mas sim que faríamos um blog. Então expliquei que eles tinham possibilidades e que poderiam escolher entre rádio, vídeo, redes sociais, blog ou jornal impresso. Depois assistimos ao vídeo "Levante sua Voz"<sup>26</sup> do coletivo Intervezes. Minha ideia com a exibição era mostrar uma perspectiva crítica sobre os meios de comunicação, aquela a que justamente eles não têm acesso através da mídia de massa. Não tenho certeza se foi uma boa escolha assistirmos antes mesmo das oficinas começarem, mas meu propósito foi que já iniciassem com esse ponto de vista no pensamento. O vídeo suscitou um debate sobre monopólio de mídia e sobre os hábitos de consumo midiático dos adolescentes. A maioria disse se informar através da Televisão e do *Facebook*. Perguntei o que estava acontecendo no mundo. Responderam o evento da Expointer e a greve dos servidores do Estado. Disseram não ter muito interesse em notícias.

Dos 25 presentes, 18 se inscreveram para participar da Oficina. Sugeri que criássemos um grupo no *WhatsApp* para trocar informações sobre os encontros. Um dos estudantes ficou encarregado e no final do dia já estávamos em contato. Apenas duas das meninas não tinham *WhatsApp*. Os demais foram adicionados ao grupo.

---

<sup>25</sup> Refiro esta pessoa no restante do texto como "coordenadora".

<sup>26</sup> O vídeo é uma produção do coletivo Intervezes e faz uma denúncia contra o monopólio dos meios de comunicação no Brasil. Na descrição, "A verdadeira história da mídia brasileira". Disponível em: <<https://www.Youtube.com/watch?v=KgCX2ONf6BU>>. Site do Intervezes: <<http://intervezes.org.br/>>.

Conforme eu havia solicitado, as atividades aconteciam no laboratório de informática da escola, chamado por professores, funcionários e estudantes de LABIN. Havia uns 15 computadores. Alguns em bom funcionamento, outros nem tanto, mas todos ligavam. Os participantes chegavam e se deslocavam diretamente para as mesas nas quais estavam os computadores. Eu acabava geralmente pedindo que fizessem um círculo com as cadeiras para planejarmos o encontro antes dele começar. Quando chegava mais cedo, eu mesma organizava as cadeiras. O laboratório também conta com um ar condicionado - os estudantes gostavam disso. Fica localizado no segundo andar da escola e tem duas ou três janelas pequenas, com vista para a quadra de esportes. A sala do LABIN fica trancada a chave, os estudantes não têm livre acesso. Tive a impressão de que o espaço era utilizado somente para pesquisas específicas. Numa das oficinas, quando cheguei, havia uma turma pesquisando sobre reciclagem para um trabalho. Um dia perguntei para os adolescentes da Oficina de produção de mídia se tinham aula de informática, e eles responderam que não.

O LABIN sempre foi um local de trânsito. Digo isso pois pessoas entravam e saíam a todo e qualquer momento, sem me consultar (não que eu quisesse impedir algo, mas por educação mesmo). Professores, monitores do Mais Educação e às vezes, estudantes da escola que não participavam da Oficina de produção de mídia, tinham acesso ao LABIN enquanto estávamos lá. A coordenadora havia me explicado que outras atividades aconteciam no local e que eles se adaptariam para deixar o laboratório vago no horário da Oficina. Apenas uma professora, que também fazia parte da coordenação do Mais Educação, conversava comigo quando precisava que eu saísse mais cedo ou que os seus estudantes terminassem algum trabalho no início da Oficina.

Uma situação desse tipo aconteceu em novembro, quando a escola estava decorada com a temática da consciência negra. Eu estava no LABIN dando atenção ao P.R.<sup>27</sup>. Ele era desmotivado e finalmente eu havia encontrado algo pelo qual se interessasse: diagramação. Estávamos conversando sobre isso quando entrou uma professora que eu desconheço quem era e pediu para que algum dos adolescentes fizesse um favor a ela: que digitasse a palavra “chocalhos africanos” e imprimisse, para um trabalho que estava fazendo com seus alunos em sala de aula. Simplesmente entrou, ordenou e saiu. Não trocou uma palavra comigo, não pediu licença. Não se preocupou

---

<sup>27</sup> As iniciais não correspondem aos nomes dos estudantes, para preservar sua privacidade.



se os estudantes estavam fazendo outras coisas. Ela me viu, deu oi e nada mais. P.R., que gosta e sabe utilizar as ferramentas de informática, foi atender ao pedido.

Essa invasão da sala continuou se repetindo. Em outro episódio, quando chegamos havia uma turma com a professora que também faz parte da coordenação do Mais Educação. Ela conversou comigo, como de costume, e pediu que esperássemos para entrar. Não demorou, logo entramos. Dois alunos que estavam na sala e que não participavam da Oficina comigo continuaram no LABIN. Dei andamento com eles ali, jogando nos computadores. No decorrer, duas ou três pessoas entraram, sem falar nada, para usar algum computador. Um deles abriu um desenho enorme em algodão cru no meio da sala. Isso aconteceu mais para o final período de realização das Oficinas. Ninguém falou comigo sobre. Umaicineira do Mais Educação também fez isso e levou alunos dela para a sala. Duas atividades acontecendo ao mesmo tempo, no mesmo local. Era um ambiente difícil de trabalhar, com tantas distrações. Sem contar com a intimidação que os professores causavam aos debates e conversas sobre o que os participantes da Oficina viviam na escola.

Dando início ao relato das oficinas práticas, conto como começamos a pensar o que seria elaborado. Na primeira oficina com os inscritos discutimos sobre a nossa identidade. Iniciei uma apresentação de slides que havia preparado, a fim de instigá-los a pensar o motivo de terem optado por um blog como meio de comunicação, quem eram eles enquanto grupo comunicador e para quem direcionariam essa comunicação. Duas meninas se destacaram na fala, V.N. e M.R. Era basicamente elas que respondiam e comentavam. K.R. e N.L. também participaram, mas mais tímidos. Os demais, extremamente tímidos. Pouco falavam. Quando eu os chamava, eles negavam, diziam “tanto faz”, “não sei” – quando eu esperava respostas opinativas, afinal, não queria que respondessem perguntas prontas, mas que dessem sua opinião sobre aquilo que gostariam de fazer.

Em meio a alguns contratempos pedagógicos<sup>28</sup> que não serão aprofundados aqui, decidimos juntos a identidade do grupo e o público-alvo do blog. Foi conflituoso. Os adolescentes queriam falar sobre fofocas do mundo dos famosos para jovens de forma genérica. Não proibi de tratarem desses assuntos, mas insisti para que especificassem o

---

<sup>28</sup> O que chamo de contratempos pedagógicos: conversas paralelas, distração, funcionários da escola entrando e saindo da sala sem explicação etc. São momentos em que precisei chamar a atenção de alguém ou que não soube como lidar com a situação.

público que gostariam de atingir, alegando que teríamos de delimitar fazendo recortes, pois ficaria muito abrangente. Falei que poderíamos fazer direcionado a jovens de Esteio, ou da região metropolitana, mas alguns discordavam, dizendo que assim outros jovens não iriam ler as matérias. Até que eles me disseram sobre o quê queriam comunicar: drogas, violência, gravidez na adolescência... temas que interessam aos jovens, de forma geral. Percebi aí que poderíamos apostar em reportagens, pois eles queriam pesquisar, não fazer notícias. Eu disse, então, que entendi o porquê de “jovens” e concordei, assim como os demais que antes discordaram. Nós chegamos a algumas conclusões: somos jovens estudantes comunicando assuntos de interesse jovem para jovens.

Porém, com o decorrer das atividades, a ideia do blog foi se mostrando desarmônica ao interesse do grupo. Parece que cada um foi se desmotivando com a proposta de escrever textos para publicação. Numa das oficinas, mais ou menos durante a metade do período de duração do projeto, aconteceu uma grande discussão entre o grupo no *WhatsApp*. Tudo começou quando N.L. disse que não iria à oficina seguinte por que tinha um trabalho da escola para fazer. Então eu insisti, dizendo que seriam só duas horas de encontro e ele respondeu dizendo que achava que iria parar de frequentar. Perguntei o motivo e ele respondeu "Muita coisa *para* minha cabeça... Tenho que tirar notas melhores e preciso de tempo". Pedi para que fosse à oficina seguinte para conversarmos. Nisso, M.R. e B.N. também escreveram que não iriam continuar. B.N. disse que não estava mais gostando, pois não estava "andando nada" e não tinha paciência para "ficar pensando em texto toda hora". Eu disse que também achava não estar andando muito bem. M.R. se pronunciou dizendo que pensava o mesmo e que não tinha criatividade. B.N. completou: "E tbm<sup>29</sup> no final do ano tu vai sair e tu acha msm q a gente vai se lembrar de cuidar do blog?". Abaixo, a sequência da conversa:

---

<sup>29</sup> Mantivemos a grafia conforme é habitual usar em conversações de ordem informal na Internet.

**Oficineira:** Bom isso depende de vocês. O que vocês acham que dá *para* fazer *para* melhorar?

**M.R.:** Não sei.

**Oficineira:** Amanhã eu vou levar os temas *para* vcs não ficarem tendo que decidir em aula... sei que as vezes a criatividade não vem. E vou levar um roteiro *para* cada grupo... *para* vcs saberem o que fazer. A gente pode ir adaptando *para* ficar mais legal... mas preciso saber se vocês estão afim disso. Pq eu tbm não To achando legal. Segunda-feira fiquei bem triste na volta *para* casa... Pq não estamos evoluindo.

**M.R.:** Eu n paro quieta tbm, não gosto de ficar sentada ainda mais escrevendo,n tenho ideias para textos

**B.N.:** Poise

**Oficineira:** *Para* fazer um blog é preciso escrever. Mas não é só isso.

**L.R.:** Eu tbm acho q n ta rendendo

**M.R.:** Sim.

**Oficineira:** Já falei 500 vezes que dá *para* fazer vídeos, entrevistas, pesquisas fora

**N.L.:** É que as pessoa não tem responsabilidade para entrar em um projeto sora por isso não dá certo...

**L.R.:** Psé N.L.

**M.R.:** Concordo com a L.R.

**Oficineira:** Ta eu tbm concordo. Mas quero saber uma coisa: Quem quer sair de vez? Quem quer tentar fazer diferente?

**L.R.:** Eu vou ver vou pensar se eu vou sair

**N.L.:** E tbm M.R. tu sabia o negocio era no labin, e no labin não da *para* ficar transitando....

**I.R.:** Eu nao

**Oficineira:** Me avisem Pq preciso conversar isso com a coordenadora

**N.L.:** Impossível uma pessoa não conseguir ficar quieta

**L.R.:** Eu n consigo

**Oficineira:** Se vcs acham que estão sobrecarregados

**N.L.:** Maturidade ngm tem?

**B.N.:** Nao é questao de nao conseguir

**N.L.:** Crescer , fazer uma coisa seria !

**B.N.:** É questao de nao tar indo *para* frente e nao ter mais nd *para* fazer

**N.L.:** Ngm se interessa?

**M.R.:** Eu sei N.L.,mas todos tavam ,eu n consigo pensar e ter ideias *para* fazer texto,consigo ficar quieta e fazer mais perdi a vontade de fazer pq n ta saindo nda de la

**Oficineira:** B.N., não está indo *para* frente isso é fato. Mas tem o que fazer sim. Eu estou disposta a ouvir vcs é conversar *para* que a gente consiga fazer algo de qualidade e que seja legal

**N.L.:** Estou fando a minha opinião , e não estou falando de ti!

**L.R.:** Na vdd tu ta falando da opinião da M.R.. E essa é a minha. N to defendendo ninguém só é a minha opinião

**N.L.:** Dizer q nao esta dando certo todos dizem, fazer melhor ngm faz ? Ngm ajuda ? Pensem bem antes entrar em um projeto serio... Quando vcs forem adultos quero ver vcs no local de trabalho!

**Oficineira:** Gente é só dizer quem sai quem fica

**M.R.:** Nao quero trabalhar em local assim

**L.R.:** Nem eu □ não ta dando nada

**N.L.:** L.R. , não e questão de ser adulto e questão de ter maturidade ! Coisa q nenhum de vcs tem! Vao ser Crianças *Para* sempre?

**M.R.:** Todo mundo é criança N.L.. Ninguem é totalmente adulto ainda. Ai gente n vamos brigar,amanha agente ve o que agente vai fazerr.... Sem briga

**N.L.:** Vou sair pq não da *para* fazer nada serio e pq tenho q melhorar minhas notas ... Não estou questionando sua opinião L.R., estou dando a tua opinião

**I.R.:** *Para* que todo esse barraco,

**K.R.:** Os sujos falando dos mal lavados

**Oficineira:** Pq ngm Ta levando a sério?

**I.R.:** Vamos fazer assim quem acha que não ta dando certo sai

**N.L.:** Não é questão de ser adulto... Se tu vai entrar em um projeto entra *para* contribuir, entra *para* melhorar , entrar *para* fazer a

coisa certa , não *para* ficar de brincadeira e arreganho! Tudo tem sua hora!

**Oficineira:** K.R. o que tu pensa disso tudo? Hahahaha

**K.R.:** Da discussão? Desnecessária

**M.R.:** K.R. e da paz

**I.R.:** To com tigo K.R.

**K.R.:** E também, todos tem sua opinião, não tem porque estarem discutindo! Se não estão mais afim simplesmente saiam, afinal ninguém está obrigando ninguém a fazer nada... Mais se quiserem continuar o Blog, to com vcs!

**Oficineira:** Boa K.R.! Isso é importante. .. ngm está lá por obrigação. Falei isso desde o início

**K.R.:** Verdade...

**Oficineira:** Quem tiver a fim de continuar, vai amanhã. Mas é preciso que queira que o blog de certo e que se esforce *para* isso. Eu tbm falei que não recebo nada *para* estar lá... gasto até, tempo e dinheiro... então peço que vcs sejam sinceros.

**M.R.:** Sim..

**Oficineira:** Eu estou disposta a continuar, Pq já fiz isso outras vezes e é um processo que não é rápido.

**V.N.:** Eu continuo tranquila mais n adianta uns se puxaram e outros n eu vou tentar melhorar mais tmb se não der certo,fazer oque.

**Oficineira:** Isso V.N., vamos tentar

**K.R.:** Vamos tentar a sorte gente....

**Oficineira:** Pessoal, já expliquei a situação dos que querem sair para a coordenadora. Amanhã ela deve falar com vcs

Depois de toda essa discussão sobre quem sairia e quem ficaria, perguntei o que eles fazem na Internet quando estão em casa. Responderam *WhatsApp*, *Facebook*, *Snapchat*, escutar música, pesquisa. K.R. respondeu que acessa notícias de todos os tipos, pois tem um aplicativo do Terra. Então questionei:

**Oficineira:** Pq temos um blog se vcs não tem o hábito de ler em blogs?

**V.N.:** Pois eh neh eu nunca leio blog nenhum. Fico vendo as notícias pelo face

**Oficineira:** Gente, é por isso que vcs não gostam. Eu acho que deveríamos ter só uma página no *Facebook*, Ao invés de blog

**K.R.:** Eu também escuto bastante rádio. Mais rádio não vem ao caso...

**V.N.:** Ah SORinhaa ai agente fez todo esse trabalho *para* nada? Magoei

**I.R.:** É mesmo

**L.R.:** Vdd sora. Concordo contigo.

**V.N.:** E tem q gastar dinheiro *para* página sabia?

**L.R.:** Já tiva uma página e não gastei nd. E sou ADM de outra no face

**Oficineira:** Hahahaha. V.N. a gente transforma tudo oque já fizemos para linguagem de página. Eu tenho página... não precisa gastar, Só se quiser

**L.R.:** Psé, prefiro página

**L.R.:** Vou tentar mais uma vez mas to cansada de fazer as coisas e não ver nada progredir...

**V.N.:** Pensando bem NEM UM jovem q eu conheço olha algum BLOG

**K.R.:** Tenho pág também. Só que parei completamente de usar

**Oficineira:** Vamos conversar sobre isso amanhã? Tudo o que a gente faria no blog podemos fazer na página. I.R. quero saber tua opinião. M.R. tbm.

**V.N.:** Sim,precisa de dinheiro se tuh quiser que a página seja sugestao para as pessoas e tenha bastante curtida. Jah penso nossa página ter uns 400.000 (sonhei agora)

**Oficineira:** Hahahaha

**M.R.:** Achei tri

**G.M.:** aff só vcs kkk

Com isso decidimos adaptar as oficinas às novas demandas que surgiam. Então, K.R. se ofereceu para criar uma *fan page* na rede social *Facebook* para darmos continuidade às publicações através dela. Essa ideia já havia surgido no início das atividades. Apenas uma das meninas não tem perfil no *Facebook*. Os demais são usuários bem ativos, publicando, comentando, curtindo e compartilhando mensagens. Alguns são moderadores de páginas de ídolos adolescentes, inclusive. Já no segundo dia de Oficina eles sugeriram criar a página e eu pedi que esperassem ter um acumulado de conteúdos para irem publicando aos poucos. Acabamos fazendo a página mais para o final dos três meses.

A maior preocupação, principalmente de V.N. e K.R., era com o número de curtidas recebidas. Numa das Oficinas as duas meninas pediram para ficarem responsáveis apenas pela página. Articularam mais algumas curtidas e vibravam com cada uma delas, foi engraçado. Vi que elas enviavam mensagens *in box* para os amigos, pedindo a curtida. Também divulgaram a *fan page* em outras páginas das quais são administradoras. Também fizeram uma triagem no *e-mail* (nosso banco de dados com os textos já produzidos) e publicaram pequenos trechos como postagem. Comentei com elas que para termos curtidas é necessário que a página tenha conteúdo.

Porém, até essa discussão acontecer - foi no início de outubro - trabalhamos 1 mês (4 encontros) com a proposta do blog. Com o tempo, o número de participantes foi diminuindo. Na maior parte do período - os três meses de atividades - estiveram onze presentes, o que fazia com que eu não conseguisse auxiliar todos da maneira que precisavam. Eles esperavam meu comando para iniciar algo, não tinham iniciativa. Quando chamavam eu demorava alguns minutos e era o que bastava para que fossem jogar no computador ou ficar no celular, distraído também os colegas que estavam a minha espera. Essa foi uma dificuldade que acompanhou todo o período de atividades. Eu não conseguia atender a todos os participantes. Conforme pude ir conhecendo as dificuldades de cada um, notei aqueles que necessitavam mais atenção, de um trabalho mais direcionado e acompanhado de perto. Porém, eu não conseguia retornar ao problema. Talvez por falha na minha própria organização, talvez porque eram muitos, ou até mesmo porque, enquanto Oficina de produção de mídia, todos nós esperávamos produzir, e isso pode ter atrapalhado o acompanhamento de outras questões, como a dificuldade encontrada por alguns dos adolescentes, que serão detalhadas a seguir.

## 5.1. Recorrências e reflexões

No decorrer do período de desenvolvimento de oficinas, algumas ocorrências pontuais foram mapeadas como sendo interessantes para pensá-las pelo ângulo comunicacional.

No primeiro caso estudado, uma ocorrência que poderia ter sido um contratempo foi o uso do celular. Optei por não proibi-los de usarem seus celulares. Às vezes fugia do controle, mas fui até o final acreditando que não é com proibição que se aprende. Era recorrente o uso. V.N., que tanto participava, ficou no celular algumas vezes jogando. Numa Oficina, o jogo virou assunto entre ela, K.R. e B.N. Isso aconteceu quando estávamos escolhendo o nome do blog. Deixei passar e segui pedindo que cada um desse uma sugestão de nome. G.M. pediu que eles usassem o computador para procurar ideias e eu neguei o pedido, disse que as ideias deveriam ser elaboradas pelos pensamentos de cada um. Depois do nome<sup>30</sup> escolhido por votação, pedi para que cada um escolhesse um assunto que gostaria de pesquisar para escrever uma matéria. Formaram-se duplas e um trio. Para o trio (V.N., K.R. e B.N.) pedi dois textos. Elas estavam assistindo vídeos de um grupo de dançarinos e estavam me ignorando. Então sugeri que, ao invés de música (um dos temas que haviam escolhido), fizessem sobre aquele grupo de dança em específico. Aí elas começaram a me ouvir e eu deixei claro que devem escolher temas que gostem, pois assim fica mais interessante o processo de produção. Parece que elas não se deram conta de que são o seu próprio público-alvo. Se estavam assistindo vídeos porque julgavam interessante, seria igualmente interessante compartilhar isso com outros jovens.

A questão da distração através do celular apareceu diversas vezes, junto da distração com jogos de computador. Duas meninas, A.S. e E.L., que percebi terem bastante dificuldade cognitiva, se dispersavam muito fácil e buscavam jogos infantis sobre bonecas, maquiagem, roupas etc. ou então vídeos de pegadinhas no *Youtube*. Eu precisava sempre estar por perto para que elas não desviassem o foco das atividades da Oficina, o que não era possível.

Era difícil eu pedir para que parassem de usar a Internet. Sempre orientava dizendo que não era o melhor momento para jogar, mas que, por exemplo, poderiam escrever sobre jogos ou sobre o hábito de jogar online. A coordenadora havia deixado

---

<sup>30</sup> Conecta Jovem, numa adaptação sugerida por mim de um dos nomes, Jovens Conectados.

claro que, caso a distração dos adolescentes com jogos me incomodasse, eu poderia chamá-la. Ela sempre se colocou à disposição para resolver eventuais problemas. E, segundo V.N. e K.R. essa era uma situação recorrente também nas disciplinas. Numa das oficinas, mais para o final do período, elas comentaram comigo, com muito cuidado para que ninguém ouvisse, que os professores das disciplinas chamam a coordenação quando os estudantes não obedecem ou não concordam com o que têm de fazer. Elas reclamaram que não há um diálogo direto com os estudantes, que eles não conversam sobre o que os professores decidem para a aula. Caso eles não gostem da proposta e digam isso, a coordenação é chamada para resolver o "problema", um impasse comunicacional.

Ainda sobre o uso do computador, a Oficina revelou uma situação interessante. As duas meninas que gostavam de jogar e assistir vídeos de pegadinhas não têm computador em casa, só acessam através da escola. Também era recorrente elas usarem o tempo da Oficina para fazer trabalhos das disciplinas. Um dia, logo depois do intervalo, A.S. veio me dizer que tinham um trabalho de Ciências e que precisavam usar o computador *para* fazer. Eu pedi para que esperassem terminar a oficina. Elas não esperaram e foram para os computadores. Deixei. Depois comentei com a coordenadora e ela disse que tinha prometido que ajudaria elas antes, mas não conseguiu. Então, elas tinham pressa. As duas também têm dificuldades ao acessar o *e-mail* e não são as únicas.

As dificuldades dos participantes em relação ao uso do computador foram constantes. Poucos tinham *e-mail* e alguns não sabiam que tinham, pois criaram apenas para o cadastro em redes sociais. Uma tarefa que eu julgava simples, como anexar o arquivo de texto no *e-mail*, tornava-se um item para ser ensinado. Poucos dominavam as ferramentas de informática. Numa das oficinas ensinei um dos meninos a usar a tecla *Print Screen* e outros se interessaram em aprender. Me senti numa aula de informática. Às vezes, percebia que eles se interessavam mais pelo uso da ferramenta do que pela produção de conteúdo. Isso me desanimava enquanto oficinaira, mas me deixava intrigada enquanto pesquisadora. Num episódio, A.S. pediu para uma colega digitar, pois digitava mais rápido. Essas duas meninas me preocupavam mais com o andamento da Oficina, pois estavam claramente um nível atrás dos demais na inserção digital. Elas não sabem operacionalizar as ferramentas de internet e têm dificuldades práticas na escrita e compreensão dos textos. Além disso, quando iam produzir uma matéria,



escreviam como se estivessem fazendo um trabalho escolar. Após as buscas e as pesquisas, copiavam e colavam no arquivo do Word e finalizavam com o título em WordArt. Ficavam muito tempo escolhendo formas e cores, mesmo eu explicando que no blog não ficaria com a mesma configuração.

Em outro encontro consegui trabalhar com elas mais de perto. Iriam escrever sobre o dia da Consciência Negra – pois a escola estava cheia de trabalhos sobre o tema pelos corredores. Elas formularam quatro perguntas a fim de respondê-las em forma de texto. Dessas, pedi para que respondessem três através de pesquisa. Responderam objetivamente, em duas linhas, a cada uma das perguntas. Não estruturaram em texto como eu havia pedido, mas foi o suficiente para começarmos a pensar juntas em alguma formulação. No final elas elaboraram, junto comigo e outro colega, mais perguntas, que fizeram para a professora de História. Eu não soube como aconteceu essa entrevista, mas as respostas vieram escritas depois das perguntas que elas haviam anotado, com a letra da professora. Isso aconteceu mais de uma vez.

Outro uso recorrente do computador era para acessar clipes de música *funk* no *Youtube*, consultar os signos do zodíaco e jogar. Numa das oficinas sugeri para K.L. - uma menina que sempre chegava e já colocava sua música para ouvir - fizesse um texto sobre *funk*. E isso foi muito interessante. Quando sugeri em certo encontro, ela estava com seus colegas mais próximos, G.M. e G.B.. Os dois gostaram da ideia, mas K.L. se opôs dizendo que não gosta desse estilo musical. Disse que hoje em dia as músicas são vulgares, que são "só baixaria", entre outros adjetivos do tipo. Eu fiquei perplexa, sem entender no momento e até questionei ela, pelo fato de recorrentemente ouvir *funk* nas oficinas através do *Youtube*. Ela respondeu dizendo que não gosta, que é só "baixaria". Essa expressão foi recorrente em seu argumento. Quando perguntei a opinião deles sobre o fato de o *funk* ser considerado cultura, ela também foi a primeira a se opor.

Devido à relação estabelecida e à liberdade, pude ir percebendo o interesse dessa menina pelo *funk*. Quando teve o espaço para defender o seu gosto musical ela seguiu padrões de julgamento que são difundidos socialmente e que fazem com que a palavra "baixaria", que ela utilizou inúmeras vezes para depreciar a música que ela mesma escuta, defina o *funk* hoje. A adolescente segue padrões de gosto e de julgamento que se opõem. É uma sensibilidade que se manifesta de forma contraditória. É como se a menina não pudesse, devido a determinados padrões de gosto e de julgamento, assumir

completamente *para* mim - que mesmo tendo estabelecido outra relação, ainda represento a autoridade na sala - que ela realmente gosta, escuta e dança *funk*. Penso que ela também se preocupou com a minha percepção sobre o gênero musical, eu enquanto "padrão": menina, branca, universitária, classe média etc. O interessante é que, devido à relação, ela deixou escapar elementos que me fazem saber que ela *curte* esse tipo de música.

Sobre os signos do zodíaco eu sempre achava uma situação curiosa. Uns três ou quatro participantes se interessavam, pediam para imprimir páginas de *websites* com características de seus signos. Um menino desenhava muito bem e, quando tinha oportunidade, fazia um ícone gráfico de algum signo. Sigo os acompanhando através da rede social *Facebook*, pois estabelecemos contato no decorrer da Oficina. Lá também é recorrente o compartilhamento de postagens sobre signos. Os jogos online, apesar de não terem sido o maior destino dos participantes na internet, também são motivo de distração. Na minha conversa com os desistentes fiquei sabendo que alguns só iam para ficar jogando durante as oficinas, pois muitos não têm computador ou acesso à internet em casa.

Como fica bastante claro de acordo com as descrições pontuais feitas até aqui, o uso das ferramentas informáticas foi variado entre os participantes: uso escolar para fins de pesquisa, uso para fins de entretenimento, uso para fins de comunicação com redes de contatos, entre outros. Porém, a Internet também foi aliada, pois foi com ela que as pesquisas foram realizadas e a produção divulgada. É preciso, portanto, encontrar alternativas para lidar com a dispersão. Numa ocasião, V.N. ficou muito tempo rindo sobre uma piada da Internet. E envolveu a metade dos colegas presentes. Tive que pedir diversas vezes para parar. Ela só foi entrar no ritmo já após o intervalo, quando faltava apenas uma hora para o término da oficina. A internet é uma nuvem que fica sobre a sala de informática. Sempre tinha algum assunto, piada, música, clipe ou jogo sendo compartilhado pelo grupo. Penso ser essa uma ocorrência interessante. Eu optei por não proibir outros usos tanto do computador quanto do celular justamente porque estamos falando, pensando e fazendo comunicação. Mas não foi fácil conciliar isso. Por vezes precisei “ameaçar” confiscar os celulares, por mais que não goste disso.

Algumas ocorrências aconteceram impulsionadas pela temática das pautas escolhidas pelos participantes. As pautas sugeridas por eles geralmente envolviam o

mundo das celebridades ou assuntos relacionados a entretenimento. Enquantoicineira, isso me incomodava. Na metade do mês de outubro pensei em direcionar as pautas, para que fossem mais críticas do que as sugestões levadas pelos participantes. Fiz isso em certo momento, mas não deu certo. Natural, afinal, não era isso que eles queriam.

Um episódio trazido por uma pauta aconteceu com um dos meninos, G.M.. Num dos encontros eu decidi dividir as tarefas entre eles. Expliquei minimamente o que faz um editor, repórter e curador de conteúdo e pedi que dissessem o que gostariam de fazer. G.M. quis ser curador e orientei que buscassem notícias de *sites* para compartilharmos no blog, sempre lembrando que eles decidiram escrever para jovens. G.M. me chamou dizendo que tinha encontrado uma notícia: um afogamento de jovens no Rio de Janeiro. Ele disse que escolheu aquela notícia porque falava sobre jovens. Então eu questioneei se ele, enquanto jovem, sentiria vontade de ler aquela publicação e ele respondeu que provavelmente não leria nenhuma das publicações que estavam no blog. Perguntei então o motivo para ele estar participando da Oficina e ele disse que poderia ajudar as pessoas, divulgando informação. Eu insisti numa resposta mais específica para entender o que ele não estava achando bom e o que ele gostaria de fazer, mas não saímos do lugar.

O caso de G.M. não foi o único neste sentido. Várias vezes pareceu que eles não queriam estar na Oficina. Eu deixei claro em diversos momentos que poderiam deixar de participar caso quisessem. Alguns deixaram. Mas os que não deixaram, eu não entendia o motivo. Parecia que não estavam dispostos, ou que estavam cansados, ou que estavam no "mundo da lua". Eu pedia ideias, ninguém tinha. Quando eu levava ideias eles não gostavam. Numa oficina uma dupla chegou a rir do que eu havia proposto e, confesso, por insistência, disse que fizessem. Foi no dia em que decidi levar a proposta de pauta.

Pedi para que K.L. e G.M. fizessem um vídeo sobre a valorização do professor. Eles se olharam e riram. Eu disse então que poderiam fazer sobre a cultura do *HipHop*. Pediram outra opção. Então, insisti para que fizessem sobre a valorização do professor e reclamei da falta de criatividade deles. Eu havia mandado algumas sugestões por *e-mail* no dia anterior e pedi que olhassem. Fizeram isso e fomos pensando em como começar o vídeo – um texto. Arrastados, eles foram pensando em como iniciar (com um "salve", como disse K.L., um "Oi, tudo bem?"). Nisso, I.R. ouviu e começou a dar sugestões.

Então disse *para* ele se juntar ao grupo. Ele se empolgou. Organizou o texto e as perguntas. Indiquei que eles fossem procurar estudantes para entrevistar. Eles foram e sentiram dificuldade, pois quando falavam que era em vídeo, as crianças não aceitavam. Até uma professora não quis. Acharam um menino e ficaram de encontrar mais pessoas durante a semana, no turno da manhã. K.L. não foi com os meninos em certo momento e ficou pensando perguntas para fazer a um de seus professores. Também ficou de fazer isso no decorrer da semana. Ela disse que se arrumaria melhor *para* aparecer no vídeo. Eles produziram algum conteúdo depois de muita insistência. I.R. foi o mais envolvido. Num momento brinquei com G.M... disse que iria sacudi-lo para ver se ficava mais animado. E ele disse "Como ficar animado? Olha o que eu estou fazendo!". Isso me preocupou bastante, não saber o que eles esperam/querem.

Outra situação trazida por uma pauta aconteceu com K.R. e B.N.. Numa das Oficinas elas levantaram a possibilidade de escrever um texto sobre "nudes"<sup>31</sup>. A ideia das meninas foi impulsionada pela piada, mas acabou com a proposta de abordagem sobre as meninas que cometem suicídio devido à viralização dessas imagens na Internet. Porém, a pauta não foi adiante, porque valorizaram mais a piada e porque faltaram nos encontros seguintes. V.N. poderia ter seguido a ideia, mas optou por mudar, fazendo dupla com I.R., para escrever sobre o atentado terrorista de 13 de novembro em Paris, pois, segundo eles, era o assunto do momento. Queriam falar sobre uma sobrevivente que fingiu ter morrido para não levar mais tiros. Dei a ideia de escreverem sobre terrorismo de forma geral. Aí já incluíram o desastre de Mariana/MG. A associação foi devido a uma onda de publicações nas redes sociais de pessoas comparando as duas tragédias e julgando aqueles que mudaram sua foto de perfil no *Facebook*, inserindo as cores da bandeira da França. I.R. ainda queria inserir um assunto sobre câncer, que não tinha nada a ver com a ideia do terrorismo e de Mariana/MG. Penso que eles, em certa medida, apenas repetem parte das informações que recebem diariamente. Querem falar sobre tudo e no fim falam sobre nada. Mas V.N. falou. Ficou quietinha e escreveu um texto de opinião que deixou aicineira orgulhosa. Não pela opinião em si, mas pela iniciativa de escrever sobre duas temáticas importantes contemporaneamente. Ela pesquisou informações sobre os dois temas e escreveu linhas de posicionamento. Aproveitei para explicar que tratava-se de um texto opinativo e pedi que publicasse na

---

<sup>31</sup> Uma variação humorística da palavra nudez. A expressão "mandar nudes" é uma piada com o pedido de mandar fotos íntimas para contatos em redes sociais.

página do *Facebook*. Ela estava envergonhada num primeiro momento, mas depois publicou.

Uma situação delicada aconteceu a partir da sugestão de pauta de uma das meninas. Ela quis escrever um texto sobre violência. Quando começou a pesquisar e escrever revelou que gostaria de falar sobre violência sexual, pois uma amiga estaria passando por essa situação em casa<sup>32</sup>. Tentei conduzir o tema da melhor maneira possível e enfatizei a seriedade de publicarmos na Internet um relato real de abuso sexual de menor. A vítima deu uma entrevista, que deixamos anônima. Tudo isso aconteceu por iniciativa da adolescente que teve a ideia da pauta. Conversei com a coordenação que orientou que o texto não fosse publicado. Então conversei com a autora e ela argumentou dizendo que outras meninas poderiam ler e tomar coragem para denunciar abusos dos quais são vítimas. Ela, em geral, abordava esse assunto não como um escândalo, mas com tristeza.

Aproveito o gancho de uma temática importante para contar sobre um debate que ocorreu envolvendo "assuntos sérios" e "humor". Foi entre I.R. e V.N. e aconteceu quando conversávamos em grupo sobre as dificuldades encontradas que impossibilitaram a realização das tarefas que havíamos combinado para a produção de conteúdo. I.R. ressaltou sua opinião dizendo que não conseguiam produzir porque nenhum jovem se interessa por assuntos sérios... só os adultos. V.N. rebateu dizendo que os jovens se interessam sim e que ela mesma tinha discutido com um ateu sobre religião através de comentários no *Facebook*. Também percebi que ela se posicionou em seu perfil no *Facebook* frente a algumas questões levantadas pelo ataque terrorista em Paris. Percebo que V.N. tem uma visão mais crítica do processo. Perguntei porque acham que os jovens não se interessam e ela respondeu que é porque não são ouvidos.

Já I.R., apesar de achá-lo um tanto quanto ingênuo, tem um olhar interessante. Ele percebe as movimentações. Insistiu que devíamos colocar humor no conteúdo. Relatou que ele mesmo foi na casa de um primo (que tem internet) e ficou horas assistindo vídeos de um canal de humor no *Youtube*. Disse que os jovens até leem as notícias sérias, ali na *timeline* do seu *Facebook* mesmo, e que depois não dão mais importância. Disse também que os jovens já sabem as informações sérias. Perguntei como e ele respondeu "Não é isso o que a TV faz?". Aí V.N. respondeu dizendo que

---

<sup>32</sup> Todas as medidas cabíveis referente ao caso já estavam sendo tomadas, não era um segredo de amigas.

não devemos nos informar apenas através da TV, pois ela escolhe o que iremos saber e que devemos buscar outros lugares de informação. I.R. também falou - convicto - que os vídeos do *Youtube* são muito assistidos porque têm humor.

I.R. era um dos poucos - junto com V.N. e K.R. - que pareciam verdadeiramente empolgados com a ideia de produzir um veículo de comunicação na escola. Ele sempre vinha com ideias, que não cabia a mim julgar serem boas ou não. Ele sempre tinha uma contribuição. Sugeriu desde uma *tag* no blog para receitas, até uma matéria sobre câncer. Ele tem mil ideias. Numa das Oficinas chegou querendo escrever sobre as diferenças culturais entre Brasil e China. Questionei o porquê da China e ele respondeu que porque lá, por exemplo, os pais devem matar filhas mulheres primogênicas e ele gostaria de entender isso melhor. Achei uma boa sacada. Só não consegui trabalhar isso direito com ele. Orientei que pesquisasse informações sobre a cultura no Brasil e na China para que na oficina seguinte pudéssemos traçar um comparativo. Na oficina anterior ele havia dito que levaria um material sobre os benefícios dos alimentos, e levou. A Oficina esteve na mente dele durante a semana e ele mobilizou seu tempo por ela enquanto estava fora da escola. Uma pequena conquista para umaicineira que passou três meses pedindo para que eles se envolvessem e assumissem a Oficina não como disciplina do currículo, mas como um projeto que era deles.

Mas o decorrer, para aicineira, foi mais de angústias do que de pequenas conquistas. Como já mencionado, alguns participantes desistiram no caminho. Após a saída, fizemos uma reunião para tentar entender o que não funcionou e fez com que quisessem desistir. Foram apenas três dos cinco que saíram: N.L., M.R. e L.G.. Comecei explicando que gostaria que fossem sinceros e que eu não teria problema algum com o que eles quisessem dizer. Então eles falaram que esperavam que a Oficina fosse diferente e mais legal, mas não souberam me explicar o que seria esse diferente. Disseram fazer sempre a mesma coisa. Quando se inscreveram para participar já tinham alguma ideia sobre como seria, mas gostaram da novidade. Porém desanimaram com o andamento, pois não têm paciência para pensar em assuntos interessantes para virar texto. Também disseram não acreditar que alguém fosse ler o que produziam. L.G. disse que não gosta de escrever e M.R. que só consome mídia para buscar receitas na Internet e acessar conteúdo de entretenimento, além de acessar redes sociais para se manter em contato com os amigos. Relataram, também, que todos estavam esperando um sair, para desistirem também.

Perguntei se algum professor do currículo trabalhava com informação. N.L. respondeu que uma vez por semana a professora de português pede que eles levem para a sala de aula uma notícia resumida, mas que não discutem isso, só entregam. Ele disse ainda que não é preciso discutir notícias na escola, pois a televisão já mostra e eles já recebem informações por outros canais. Um ponto negativo que destacaram foi a curadoria de conteúdo, que estimei em uma das oficinas. Argumentaram que é um texto que buscaram em outro *site*, portanto não é inédito e as pessoas já leram antes.

Os três também me contaram um pouco sobre como funciona o programa Mais Educação na escola. Disseram que na maioria das vezes não fazem nada e, quando fazem, é sempre a mesma coisa: produzem algum trabalho em datas comemorativas ou ficam na quadra de esportes, jogando.

Algumas frustrações com relação à Oficina também foram compartilhadas. Foi consenso entre os três o pensamento de que esperavam que todos os colegas trabalhassem juntos, em equipe, se ajudando, e isso não aconteceu. Também confessaram sentir preguiça de produzir conteúdo e que não seria possível produzir notícias sobre a escola, pois não acontece muita coisa lá. N.L. discordou, dizendo que se tivessem produzido conteúdo sobre a escola, os demais estudantes iriam se interessar. Também foi consenso o alívio da não obrigação de participar.

Uma reunião parecida foi realizada no último dia de oficina. Estavam presentes aqueles que sempre participavam: V.N., K.L., G.B., G.M. A.S. e E.L.. I.R. e K.R. não puderam ir. Foi um fechamento produtivo, pois eles falaram abertamente sobre pontos positivos e negativos da experiência que tiveram ao longo dos três meses. Disseram que a ideia do blog não deu certo porque muitos desistiram e porque cansaram de publicar textos. V.N. disse acreditar que daria certo, mas devido às desistências os outros desanimaram. Também relataram que só trabalhavam no dia em que eu estava na escola, e isso foi um ponto negativo. Se eles tivessem se comprometido mais ou se a Oficina acontecesse com mais frequência, poderia ter sido mais produtivo. Outro ponto negativo foi a falta de divulgação. Eles se preocupavam muito com o retorno da comunicação. Segundo os adolescentes esse foi um motivo para que os participantes perdessem o interesse.

Perguntei o porquê de terem se inscrito para participar. V.N. disse que se inscreveu porque gosta de escrever, K.L. porque não queria "me deixar na mão". Disseram também que os colegas saíram porque viram uns aos outros desistindo.

Para o último dia, preparei um jornal informativo com todos os textos que produziram. Editei cada texto, fiz a diagramação, imprimi e entreguei uma cópia *para* cada um no último dia. Eles gostaram bastante. Disseram que vendo o produto ali, em mãos, acreditam que pode vir a dar certo, mas que não sabiam como seria a recepção dos colegas da escola, pois assim como eles não leem jornais produzidos por empresas, também não iriam ler o que eles produzissem.

Também conversamos sobre o Mais Educação na escola. Perguntei porquê participavam. Disseram que é porque não tem nada para fazer em casa. Falaram também que o Mais Educação é muito repetitivo, pois cada oficina se repete por duas vezes na semana. A única atividade diferente é a Oficina de Taekondo. Também gostam da Oficina de Dança, mas nunca tem professor. Disseram que essa dificuldade na contratação do monitor se dá pelo fato de que não há um consenso entre monitor, escola e estudantes. Pediram por monitores mais comprometidos. Mas também reconheceram que alguns professores tentam fazer atividades mais interessantes, mas que eles também falham em se comprometer. Sobre a escolha das Oficinas que a escola oferece, disseram que seria mais produtivo se fossem consultados a respeito do que querem participar. A coordenação decide sozinha e, muitas vezes, eles não se interessam pelas escolhas. Cada um disse uma Oficina que gostaria que tivesse na escola: percussão, futebol para campeonatos e dança (funcionando).

Pedi que cada um dissesse um ponto positivo e outro negativo do projeto: o positivo foram as pesquisas e o fato da Oficina ter mostrado que, com organização, eles conseguem colocar uma ideia em prática. O negativo foi a desistência dos colegas. E.L. falou que o ponto negativo foi quando ela não pode estar presente na Oficina e G.M. disse que não gostou de precisar dar sua opinião.

Por fim, expliquei minha situação de trabalho com eles. Ressaltei, mais uma vez, o porquê de eu ter estado lá desenvolvendo a Oficina e da liberdade que gostaria que tivessem no projeto. V.N. respondeu dizendo que gostou da experiência e disse que a liberdade virou bagunça muitas vezes porque eles estão acostumados a serem mandados na escola, a que digam o que eles devem fazer, quando e como fazer. Por esse motivo,



segundo o relato de V.N., eles não sabem como agir quando é lhes dada a liberdade e o estímulo de escolher.

As produções resultantes desse período de atividades ficaram dispersas: alguns textos no blog - boa parte um "copia e cola" de *sites* da internet e uma *fan page* na rede social *Facebook*. Para o último encontro, decidi reunir as produções em uma publicação impressa (em anexo a este texto). Também tentamos produzir vídeos, que não chegaram a ser editados. Foi difícil dar continuidade aos textos que não eram terminados na oficina, uma vez que os adolescentes não "levavam a Oficina para casa". Tudo começava e terminava no LABIN. O envolvimento para além da sala não aconteceu. As mudanças de ideia sobre o quê fazer também conturbaram a produção. Como eles não sabiam o que queriam e não tinham interesse nas minhas expectativas, era difícil descobrir o quê gostariam de produzir. Enquanto oficina, confesso, saí frustrada. O produto impresso final animou os participantes e a mim também. Reunindo as produções ficou mais claro tudo aquilo que conseguimos desenvolver durante o período.

## Capítulo 6 - Segundo Caso Empírico: Grupo extraescolar<sup>33</sup>

A ideia de desenvolver Oficinas em um ambiente fora de uma instituição formal de ensino partiu da hipótese de que poderia ser interessante a observação das variáveis nesse caso, principalmente no que se refere às mudanças ocasionadas pela ausência da figura de um professor e até mesmo da estrutura hierárquica da escola.

No mês de março de 2016 iniciei a pesquisa com o grupo fora da instituição escolar. Tive a possibilidade de constituir esse grupo num espaço da igreja luterana em um bairro periférico de Pelotas. A oportunidade decorreu de já ter estabelecido contato com os responsáveis - o pastor e uma assistente social - durante a minha graduação, onde desenvolvemos algumas oficinas de rádio através de um projeto de extensão do qual eu era voluntária.

O bairro em questão chama-se Navegantes e é conhecido por sua imagem de violência, pobreza e precariedade estrutural. O local tem índices de tráfico de drogas e homicídios e é considerado um dos pontos mais perigosos da cidade. Aqui neste trecho gostaria de ter acrescentado informações mais otimistas, recapitulando histórico de ocupação do bairro, por exemplo. Mas não encontrei nada a respeito. Existem alguns artigos acadêmicos sobre projetos desenvolvidos no Navegantes e todos dizem sobre a violência de forma geral, sem dados quantitativos ou informações diferentes. Muito menos perspectivas otimistas. Um ambiente como esse, por sua vez, leva à presença de iniciativas sociais e de igrejas, na busca de oferecer oportunidades.

A Comunidade Navegantes é um ponto de missão da Comunidade Evangélica São João, ligada a IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Em 1999 um grupo de membros da São João reuniu-se com o objetivo de fundar uma rádio, a fim de que o evangelho pudesse ser levado a um maior número de pessoas. Criou-se, então a Associação Beneficente Evangélica Maranata (ABEM). Tendo em vista a demora burocrática na resposta da solicitação de licença feita à ANATEL, a ABEM buscou alternativas de atuação e encontrou a necessidade de servir a comunidade na área da assistência social.

---

<sup>33</sup> Meus contatos no grupo extraescolar foram: pastor missionário responsável pela igreja, assistente social da ABEM, duas educadoras sociais e uma psicóloga do CRAS.

Hoje a ABEM, que tem a Comunidade São João como instituição mantenedora, realiza atividades sistematizadas nos pontos de missão por meio da participação de pessoas voluntárias. Um desses pontos é a Comunidade Navegantes, onde são desenvolvidas oficinas de artesanato, culinária, informática para adultos, esportes, instrumentos musicais, reforço escolar etc. Entre estas atividades encontra-se o projeto "Comunica Jovem", título que escolhi para inscrever as Oficinas de produção de mídia no quadro de atividades da Comunidade.

Como já relatado, iniciei meu contato ainda na graduação. Portanto, eu já era conhecida dos responsáveis pelas atividades que a igreja oferece para as crianças e adolescentes. Foi bastante tranquilo o trâmite de implantação das Oficinas, uma vez que a comunidade almeja sempre atender variados públicos. A ideia da assistente social foi divulgar o projeto nos cultos e nos demais grupos de atividades e abrir inscrições. Com duas semanas de divulgação, apenas cinco pessoas se inscreveram para participar. Como consideramos um número baixo, uma vez que precisamos contar que prováveis desistências aconteçam ao longo do caminho, a assistente social teve a ideia de convidar pré-adolescentes que participam de projetos desenvolvidos pelo Centro de Referência em Assistência Social, o CRAS, órgão mantido pelo município, localizado próximo à Comunidade Navegantes. O contato com o CRAS foi realizado pela assistente social (que já tem uma abertura com a instituição, uma vez que têm vários objetivos em comum).

Iniciamos as atividades numa quinta-feira, dia 10/03, com a ideia de fazer as oficinas nas terças e quintas-feiras, das 15h às 17h. Quando cheguei na igreja já tinham alguns participantes esperando, pois a assistente social se confundiu e marcou o início da atividade para às 14h. Cheguei e fui informada de que tínhamos sete inscritos e de que o CRAS levaria oito participantes. Eles chegaram a ir até a igreja, mas eu não estava (pois foram achando que começava às 14h). Porém, apenas três participantes que haviam se inscrito na igreja estavam me esperando. Um foi e voltou *para* casa - a assistente social ligou e disse que eu já estava lá, que era *para* ele voltar. Dois não foram e, segundo a assistente social, "perderam a vaga". E ainda uma última menina não foi, mas justificou que estaria no dentista. Então seriam 13, se os participantes do CRAS continuassem.

A ideia da assistente social da ABEM foi irmos até o CRAS, pois as educadoras da instituição disseram não ter autorização dos pais para saírem com as crianças de lá. Então fomos eu, os quatro participantes que se inscreveram na igreja e a assistente social. Chegando lá nos juntamos a duas educadoras do CRAS e nove participantes. Ao todo, então, conversei com 13 pré-adolescentes.

Quando chegamos, pouco depois das 15h, eles estavam lanchando. Esperamos um pouquinho, logo eles terminaram e já fomos *para* uma sala, onde eles estavam recortando uns papéis numas mesas enormes. Eu vi que tinha um canto com um tapete e que poderíamos sentar ali. Então, uma das educadoras disse que teria outra sala, maior/melhor. Era uma biblioteca, também com um tapete e almofadas. Chamei todos para aquela sala e pedi que fizessem um círculo no chão. A assistente social da igreja e as duas educadoras do CRAS foram junto. Fiquei um pouco incomodada com a presença delas, mas não pedi para que saíssem. No fim, não foi ruim. Comecei a explicar, tranquilamente, qual era ideia - não é escola, não sou professora, não vim para mandar e vocês obedecerem, somos uma equipe etc. A assistente social então sugeriu que nos apresentássemos. Eu já tinha pensado numa dinâmica *para* isso. Então pedi papel e lápis. Uma das educadoras trouxe. Instruí que fizessem duplas - eles já trocaram olhares rapidamente com seus amigos - e eu pedi que fosse, de preferência, com pessoas desconhecidas, ou que conhecem pouco. Aí travaram. Então deixei assim mesmo. Fiz dupla com uma das meninas do CRAS. Expliquei a brincadeira: um entrevista o outro na dupla, para depois apresentar o colega para o grande grupo. Levaram uns 20 minutos, como eu havia previsto. Alguns se voluntariaram para começar e demos início.

Assim conheci I.C. (11), M.V. (11), J.S. (12), J.V. (11), C.A. (11), A.C. (10), I.C. (11), K.S. (12), R.C. (12), M.S. (12) e M.C. (12), quatro meninos e sete meninas. Além disso, conheci dois meninos, que não quiseram participar. Após o término da oficina, a educadora contou que um deles não sabe escrever e que provavelmente por isso, quando viu lápis e papel, não se sentiu a vontade em participar. Ele está no quarto ano do ensino fundamental.

As entrevistas que fizeram foram um momento de descontração. Eles riram bastante, algumas vezes das respostas uns dos outros. Teve também conversa paralela entre as crianças e das educadoras com a assistente social. Isso dificultou um pouco, mas para um primeiro encontro foi razoável. Os meninos que não participaram se

apresentaram no final. Sugerí que os demais fizessem perguntas para eles responderem. Então eles falaram. Uma das educadoras, quando E.S. (o menino que não sabe ler) se apresentou, disse que ele era um ótimo desenhista e a outra educadora completou dizendo que é um artista. Ele desenha o que pedirem. Ele e M.C.- que gosta de desenhar roupas e quer ser estilista (ela estava com vergonha de dizer isso para todos, mas eu incentivei, dizendo que era muito bom). M.C. tem contato com a Internet e uma de suas atividades preferidas para passar o tempo é ficar assistindo vídeos no *Youtube*. I.C. quer ser *vlogger* quando crescer. Ela e M.C. explicaram aos outros o que é essa profissão. Eu também expliquei o que é mestrado, pois a assistente social introduziu isso na minha apresentação - eu não tinha dito que fazia mestrado, pois imaginei que eles não entenderiam. Mas foi bom explicar.

Depois da apresentação eu expliquei o que queria fazer ali. Disse que era parte da minha pesquisa e que eu estava propondo Oficinas de comunicação. (Quando cheguei na igreja uma menina disse que era Oficina de informática e outra perguntou "o que vamos fazer hoje?"). Expliquei que precisaríamos decidir juntos o que fazer, e que poderia ser um programa de rádio, vídeos para *Youtube*, página em rede social, jornal impresso etc. Tudo ia depender do que eles querem/gostam. Os olhinhos deles brilharam. Principalmente quando falei em vídeos para o *Youtube*. M.C. perguntou se eles aprenderiam a editar vídeos – adorei a pergunta – e eu disse que eles aprenderiam o que quisessem. Ficaram bastante empolgados. Eu ia dar sequência, mas perguntei o horário e já era quase 16h30. Como a assistente social tinha confundido o horário, alguns pais estavam esperando que os filhos chegassem às 16h em casa (eles andam sozinhos no bairro e isso é natural). Então, antes de finalizar pedi que cada um levasse na terça-feira uma ideia sobre duas coisas: o que gostariam de fazer (vídeo, texto, foto etc) e sobre o quê. Estimulei que pensassem assuntos referentes ao bairro. Aí encerramos. Fizemos uma foto antes de irmos - dois participantes saíram logo após o término para ir *para* casa. Na volta até a igreja, I.C. disse que já tinha uma ideia - que queria fazer uma reportagem em vídeo sobre o mosquito da dengue/zika/chikungunya. Mas não como “essas chatas que passam na TV”. Eu disse que se ela tivesse mais ideias até terça-feira, que anotasse para pensarmos juntos na Oficina.

Na terça-feira já nos encontramos na igreja. Lá tem uma sala de informática, com uns seis computadores, dispostos um ao lado do outro. A sala também serve como depósito. Tem alguns troféus da equipe de futebol e alguns instrumentos musicais, além

de armários. A segunda oficina, porém, não aconteceu nessa sala. A minha ideia era usar essa sala de informática apenas quando precisássemos dos computadores. Eu queria ter claro primeiro o que eles gostariam de fazer, pois tinha medo que a sala de informática favorecesse a dispersão. Então no segundo encontro nos reunimos numa sala tipo biblioteca. É um espaço lúdico, com brinquedos, jogos de uso pedagógico, muitos livros e uma mesa grande e colorida. Poucas vezes, porém, consegui que a oficina acontecesse lá. Depois dos produtos definidos, precisávamos da internet para fazer pesquisas e os participantes queriam estar na sala de informática, para usar os computadores de acordo com seus próprios interesses também.

Dos três encontros que seguiram, no primeiro estava todo o grupo. Porém o tumulto era grande. Eram nove participantes daqueles que estavam na primeira oficina no CRAS e mais três que chegaram na segunda oficina. Ao todo eram onze. Dois se destacavam na bagunça, eram irmãos: E.S. e L.S. Eles passavam a maior parte do tempo implicando com os demais participantes e dispersando a atenção sobre o que estávamos tentando conversar. E os outros meninos seguiam suas brincadeiras. Eu percebi que não funcionaria daquele jeito. Nem o desenvolvimento de um produto, nem qualquer conversa minimamente concentrada - para que eu pudesse apreender algo sobre seus hábitos interacionais. As meninas, em especial, reclamavam muito dos meninos. Então, no terceiro encontro eu decidi que o grupo seria dividido. Nas terças-feiras eu estaria com um grupo (G1) e na quinta-feira com outro (G2). Decidimos quem ficaria no G1 e no G2 a partir da definição dos produtos que os participantes escolheram (blog de moda e informativo impresso sobre o bairro) e sorteio. Isso porque as meninas queriam o blog de moda, mas algumas também queriam o informativo. Então duas delas poderiam participar dos dois (optei assim, pois se todas participassem, voltaria o tumulto). Fizemos um sorteio e J.G. e A.C. iriam nos dois dias. A decisão sobre o blog foi muito tranquila. As meninas sabiam o que queriam fazer. Os meninos não. Então a ideia do informativo foi mais minha do que deles.

As oficinas só passaram a funcionar depois da divisão. Digo funcionar como oficina, no sentido de que começaram a produzir e também como pesquisadora, no sentido de que começaram a dar pistas sobre os hábitos interacionais e interesses, opiniões etc.

No dia 31/03 foi a primeira oficina com os grupos separados. Era o dia do G1. Nos reunimos em volta de uma mesa e eu levei alguns jornais para explicar elementos básicos. Pensei que talvez eles não conhecessem um jornal. Mostrei os títulos, fotos, textos, gravuras etc. Demos atenção à gravura, devido ao E.S., o menino que tem aptidão para o desenho, e dificuldades com leitura e escrita. Eu sabia que poderia envolvê-lo na oficina a partir do que ele mesmo podia oferecer de melhor, o desenho. Também expliquei as funções de cada pessoa na elaboração de um jornal, basicamente dos repórteres, editores e diagramadores. Perguntei o que poderíamos escrever sobre o bairro e surgiram algumas ideias. No final dividimos o grupo em pequenas equipes – cada uma responsável por um texto – e suas funções. Antes disso ainda desenhamos um rascunho do jornal, para pensarmos nosso próprio produto, e escolhemos o nome: #Navega.

As atividades com o G1 seguiram até 14/06. Durante esse período produzimos três edições do jornal, das quais chegamos a imprimir e distribuir duas<sup>34</sup>, mas não deu tempo para finalizar a terceira. O percurso foi marcado pela falta dos participantes, principalmente os participantes do CRAS. E as educadoras nunca avisavam. Seguidamente eles faltavam devido a atividades que o próprio CRAS organizava no mesmo horário da Oficina. Mais de uma vez estive na igreja e ninguém apareceu. O último informativo não foi finalizado devido a isso. Os outros dois foram bem positivos. Além de conseguir finalizar o produto, no processo de produção consegui apreender diversas informações.

Algo comum durante os encontros era que eles pedissem para escutar músicas, enquanto pesquisavam seus temas e escreviam os textos. Eu geralmente permitia. Na maioria das vezes era *funk* ou *RAP*. Eles brigavam – os meninos sempre implicavam muito com as meninas – sobre o que iriam ouvir. Às vezes eu mesma decidia.

Também utilizavam o computador para fazer buscas no *Google*. Era frequente ver L.S. pesquisando tênis da *Nike* e ainda bonés e camisetas de marcas famosas. Cabe aqui ressaltar que esses participantes moram numa localidade muito pobre da cidade, com alto índice de violência e tráfico de drogas. Me chamava muito a atenção aqueles meninos da periferia fazendo essas buscas. Eles almejavam essa realidade de consumo, que é muito distante da realidade com a qual estão acostumados.

---

<sup>34</sup> Em anexo a este texto.

O maior interesse deles na oficina, de acordo com a minha observação, era utilizar o *Facebook*. Quem não tinha uma conta, criou. E quem tinha conversava com os amigos, passava o tempo no *feed* de notícias, curtia e comentava fotos de colegas da escola e vizinhos e comentavam entre eles sobre os acontecimentos (da vida dos outros) a que tinham acesso através da rede. Apenas J.G. não tinha *Facebook* porque sua mãe não permitia. Os outros participantes debochavam dela por isso, e ela não assumia para eles que a mãe proibia. Isso ela contou apenas para mim. A.C. tinha também *Instagram* e um canal no *Youtube*. Ela se apresentava nas redes sociais como blogueira. Mas não tem computador em casa. Apesar de ser muito ativa nas oficinas, de escrever com facilidade (não quer dizer que escrevia bem), de ter muitas ideias e de aparentar desenvoltura com o computador, não me pareceu que o contato dela fosse diário. Creio que o maior tempo que ela passava no computador durante a semana era mesmo na Oficina.

De modo geral, a produção ocorreu de forma tranquila. Saíram pelo bairro fazer entrevistas, tiraram fotos com seus celulares, E.S. fez vários desenhos e um dia arriscou procurar umas ideias de inspiração no *Google*. Eu o ajudei a salvar a imagem no computador e vi de perto a dificuldade imensa que ele apresentou ao digitar o nome do arquivo. L.S. começou na diagramação e gostou muito. Ele se sentiu importante porque o nome dele iria constar duas vezes no expediente, pois ele também ajudou numa das matérias.

Para a primeira edição, publicada no dia 14.04, nós escolhemos dois temas. O primeiro foi a importância do esporte na vida das crianças. Esse texto foi escrito por J.S. e J.G. O pai de J.G. é o treinador do time de futebol da igreja, chamado “Meninos da Fé”. Então pensamos em algumas perguntas e J.G. levou-as para a casa para entrevistar seu pai. Na oficina seguinte eles escreveram o texto com a minha ajuda. J.G. contribuiu mais para o texto, pois J.S. estava mais interessado no *Facebook*. O segundo tema foi um dos participantes, E.S. Tive essa ideia para valorizar o trabalho dele com o desenho. Ele disse que pensa em ser grafiteiro. Então ele e M.S. escreveram algumas linhas, com muito custo. M.S. ainda tentou fazer uma entrevista com o colega, que mas não deu muito certo. Ele não falava muito, só quando era brincadeira ou alguma implicância. Várias vezes eles brigaram. Foi bem difícil. Tanto que M.S. desistiu do G1. (Abri uma nova vaga para as meninas e entrou A.C.). Teve ainda um terceiro texto que entrou como um *box* no informativo, para avisos da igreja e do CRAS. Como o CRAS



raramente participava (as educadoras apenas deixavam as crianças na igreja, sem muito envolvimento), os avisos foram informados pela assistente social. Eram sobre os cursos que estavam com inscrições abertas. Nessa edição ainda contamos com dois desenhos feitos por E.S.

Depois desse primeiro produto desenvolvido – que alegrou a assistente social, o pastor, as educadoras, os participantes e a mim – parece que eles ficaram mais empolgados. Nos reunimos, lemos juntos a edição e eles apontaram alguns erros que tinham acontecido, nos textos e na diagramação e ainda algumas alterações necessárias de *layout*. Estava sendo bastante produtivo enquanto Oficina, especificamente.

A segunda edição demorou um pouco mais para sair, pois coincidiu com alguns feriados e faltas dos participantes – e alguma minha também. Foi publicada em 23.06 – já no final das atividades. Um dos temas foi o grupo de dança Trem do Sul, do qual os irmãos E.S. e L.S. participam. Eles falavam desse grupo com os olhos brilhando – amam dançar. Eles viajam com esse grupo e têm muitos amigos que também dançam. Mostraram para nós alguns vídeos deles dançando em festivais, que estão disponíveis no *Youtube*. Para essa entrevista contamos com a ajuda do pastor. A.C. é vizinha do fundador desse grupo e o pastor a levou, junto com L.S., até a casa dele para fazerem uma entrevista. O pastor esperou e trouxe os dois de volta. Eles gostaram muito da experiência, vieram com as respostas anotadas num papel. Depois, A.C. levaria uma edição do #Navega para o entrevistado. Utilizamos fotos dos meninos nos festivais para ilustrar o texto, junto com um desenho de E.S. Ficamos muitos dias fazendo isso, pois os meninos sempre tinham novas e diferentes histórias do grupo para contar. A.C. estava empolgada com a entrevista, ela era a mais “profissional”. Tinha certeza de que estava fazendo algo “adulto” e “sério” e se comportava como tal. Até a forma de elaborar as perguntas era pensada numa referência às repórteres de televisão. Era engraçado acompanhar o raciocínio dela formulando as perguntas e depois escrevendo os textos. Ela abria a página e escrevia o que viesse à cabeça, como se estivesse falando como “jornalista”. Depois eu a ajudava a lapidar o escrito.

O outro tema foi o acúmulo de lixo num campo localizado próximo à igreja e bem perto da casa de alguns participantes. A.C. e J.G. fizeram essa matéria, saíram para entrevistar dois moradores e saber suas opiniões sobre o lixo no campo. Elas adoraram entrevistar. Pedi para que fizessem fotos do campo sujo e elas foram bem. Pegaram o

campo num plano mais aberto e depois focaram em plano fechado numas garrafas jogadas no chão, segundo elas “para mostrar bem a sujeira”. Também sugeri que uma entrevistasse e a outra fotografasse a entrevista, se o entrevistado permitisse. Elas chegaram de volta com *selfies*, delas com uma das entrevistadas. Achei bem curioso. Ao voltarem, ajudei com o texto, e instruí que inserissem algumas respostas no próprio texto que escreveram. Ficou muito bom. Essa edição foi diagramada pela J.G. J.S. ficou produzindo um texto sobre a construção de uma pista de *skate* no bairro pela prefeitura, que chegou a concluir; mas seria para a terceira edição do jornal, que não foi finalizada.

Com o grupo G2 não foi muito diferente. As meninas tinham “picuinhas” umas com as outras. Tinha os grupos de afinidade bem distribuídos e algumas não queriam que uma ou outra estivesse no seu grupo. As meninas estavam decididas pelo blog de moda, incentivadas, principalmente, por I.C. e M.C., que disseram querer trabalhar profissionalmente com isso, quando crescerem.

No dia da primeira oficina com o grupo das meninas, o G2, elas comemoraram por estarem sem os meninos. Eu disse que esperava que fosse mais tranquilo e que elas conseguissem se concentrar no que estivessem fazendo. E foi. Como a proposta delas é um blog, com vídeos, textos e fotografias sobre moda, eu busquei dicas de blogueiras, bem no estilo que elas queriam. Encontrei um vídeo da Karol Pinheiro<sup>35</sup>, no qual ela dá dicas básicas iniciais para criar um blog, destacando características da blogueira e necessidades da profissão. As meninas assistiram com atenção. Foi surpreendente. Elas conseguiram se concentrar e prestar atenção. Pedi para algumas irem anotando o que achavam importante e eu também fui escrevendo num quadro para discutirmos alguns aspectos depois. Durante o vídeo, de 13 minutos, precisei chamar a atenção de K.S. e R.C. Eu sabia que R.C. estava prestando atenção, pois às vezes fazia comentários. Com K.S. foi mais difícil. Ela está no 4º ano do ensino fundamental e são nítidas as dificuldades de concentração que tem. E também acredito que o vídeo e o blog não façam parte de seus interesses.

Depois do término discutimos o vídeo. Fui perguntando o que as meninas tinham anotado e tive ótimas participações: I.C., A.C., J.G. e M.C. se destacaram. Principalmente I.C. e M.C., que conseguem pensar mais rápido e dar suas opiniões sem preocupação de certo e errado. A.C. percebo que se preocupa muito com isso. Quer

---

<sup>35</sup> <https://www.Youtube.com/watch?v=ijQGfi05pRM>

responder aos questionamentos a todo custo, fala mais alto que as outras, mas não sabe muito bem o que dizer.

A blogueira do vídeo falou sobre o *layout* do blog. Quando perguntei se sabiam o que era, elas responderam que não. Todas, inclusive a menina que estava fazendo o *layout*. Aí expliquei, fazendo um paralelo com a oficina de quinta-feira (na qual duas das meninas estavam presentes), quando expliquei o que era diagramação. Eu procurava simplificar para ficar mais fácil a assimilação delas. Percebi que elas fazem coisas sem saber exatamente o que é. Por exemplo, M.C. fazendo o *layout* sem saber o que era isso.

Uma segunda questão importante percebida é a de que elas querem “estar no mundo” através das redes sociais e da internet. O “ser blogueira”, ou *Youtuber*, são profissões almejadas por algumas das participantes, que associam o sucesso das blogueiras ao dinheiro que poderão ganhar se forem bem sucedidas na profissão.

Ao longo do período de desenvolvimento das oficinas, as meninas produziram textos e também alguns vídeos. Porém o percurso fez com que algumas meninas desistissem. No final (duas últimas semanas) as meninas do CRAS não estavam mais participando. Uma desistiu e as outras foram atrás. Fiquei chateada, pois não conseguimos colocar o blog no ar. Por indicação da assistente social, eu enviei pelas meninas autorizações para os pais assinarem, pois elas queriam fazer vídeos para o blog. Eu nunca tive todas essas autorizações devolvidas, o que fez com que o blog nunca fosse publicado. Mas alguns textos foram produzidos, basicamente sobre tendências de moda, dicas de maquiagem, preconceito, *bullyng* na escola e outros temas que eram interessantes a elas.

Durante os encontros era comum, assim como no G1, que elas utilizassem o *Facebook*. Elas ficavam bastante tempo no bate-papo com amigos e amigas. M.S. ficava o tempo todo nisso. Era difícil trazer ela para a oficina. Era só eu virar as costas e ela estava novamente no bate-papo. R.C. fazia os textos com ela e reclamava bastante da falta de interesse da colega, tanto que pediu para trocar de grupo. O fato de que poderiam utilizar a rede social durante a oficina era tão valorizado que, num dos encontros uma das meninas levou uma amiga que entrou na sala, foi para um dos computadores e já estava entrando no *Facebook* - tudo isso sem explicação alguma. Eu fui perguntar quem era e a amiga nem me olhou. Então expliquei que não tinha mais vagas. A menina foi embora, sem trocar uma palavra comigo.

Outra distração da oficina eram as pesquisas que elas faziam no *Google* sobre artistas *teens* famosos, que fazem novelas e filmes ou que são cantores. Elas procuravam fotos e vídeos, e conversavam sobre suas vidas. A.C. tinha até um perfil falso de uma atriz no qual publicava fotos e textos. Elas sabiam do que se passava na vida dessas celebridades porque assistiam televisão e porque seguiam *fan pages* no *Facebook* que davam esse tipo de informação para elas.

No geral, os grupos G1 e G2 eram bem parecidos. Tirando um e outro participante, a situação interacional deles e seus interesses eram bastante semelhantes. Eles utilizaram o espaço da oficina para usar o computador e a internet como queriam. A produção – mais no G1 do que no G2 – foi como uma “moeda de troca”. No G2 eu percebo que as meninas queriam mesmo o blog e os vídeos, por ser algo que elas acompanham em suas redes sociais e na internet de modo geral. Elas querem estar inseridas nesse meio. Tanto que produziram mesmo os textos, davam ideias e desenvolviam as tarefas. Acredito que não funcionou em termos de oficina porque elas não puderam ver seu trabalho publicado, tendo qualquer tipo de retorno. Eu não deixei publicar, devido as autorizações dos pais que eu não tinha. Como investigação de pesquisa a oficina com esses dois grupos propiciou uma série de dados para inferência, que foram introduzidos aqui e são detalhados na sequência.

### **6.1. Recorrências e Reflexões**

Neste segundo caso estudado, as ocorrências foram um pouco distintas do primeiro. O uso do celular, por exemplo, que foi um atravessamento para a oficina no caso 1, não foi frequente, pois a maioria dos participantes não possuía telefone celular. Por viverem em uma situação econômica menos favorecida, os pré-adolescentes não demonstravam ter acesso a internet a partir de muitos lugares. A Oficina funcionava para eles como uma *lan house*. Ali era o momento que tinham para fazer suas pesquisas de acordo com seus próprios interesses, conversar com os amigos na rede social, publicar fotos etc. Aqueles que possuíam celulares tinham aparelhos mais antigos, muitos até mesmo sem acesso à internet. Apenas uma participante tinha um celular mais moderno – coincidência ou não, essa menina não é moradora do bairro.

O acesso ao computador também não parecia ser habitual. Eram poucos os que possuíam computador ou *notebook* em casa, mas eles conseguiam acessar nas escolas, pois demonstraram ter conhecimento básico sobre as ferramentas de operacionalização. Alguma coisa aprenderam mesmo na Oficina, enquanto pesquisavam e escreviam, como salvar fotos, copiar e colar textos, abrir janelas e abas etc. Chamou a atenção que J.S. ficou impressionado com o quão rápido eu conseguia digitar. Disse também que o computador era muito inteligente, pois reconhecia as palavras que ele escrevia errado. Eles demoravam muito para digitar, mas igualmente para escrever. Talvez porque não têm o hábito ou pelas dificuldades cognitivas mesmo que enfrentam.

O uso do computador pelos participantes variava entre assistir vídeos no *Youtube*, fazer buscas no *Google* – vida de celebridades *teens* e produtos de consumo – e acessar o *Facebook*. Predominantemente era acessar o *Facebook*. Eles chegavam, e iam direto fazer isso. Algumas vezes as meninas jogavam nos computadores – jogos de vestir e maquiar bonecas - principalmente J.G., que não tinha *Facebook*. Ela também nunca fechava o jogo durante a oficina, pois sempre que tinha uma brecha, ela jogava. Era recorrente que ela chegasse um pouco antes do horário (quando a assistente social já estava lá) para usar o computador. Também algumas vezes utilizavam o *paint* para fazer desenhos. O que mais faziam, sem dúvida alguma, era acessar a rede social. Lá eles conversavam com seus contatos e “rolavam” a linha do tempo de seu *feed* de notícias, para ver o que os amigos estavam publicando em suas páginas. Apesar de todos eles terem entre 9 e 12 anos, também tinham interesses amorosos no *Facebook*. E acessavam para conversar com esses interesses no bate-papo – e também para dar uma conferida no que seus contatos estavam publicando.

Uma situação no mínimo curiosa era que uma das meninas, A.C., tinha um perfil falso no *Facebook*, com o nome da atriz Larissa Manoela – que é um ídolo pré-adolescente. Todas as meninas conversavam sobre as novelas de que essa atriz participa e sobre a sua vida. Numa das oficinas as meninas enganaram J.G., dizendo que estavam em contato com a atriz, de verdade. Quando descobriu, J.G. não gostou e as outras se divertiram. A.C. criou o perfil falso para ter seguidores, curtidas e compartilhamentos em suas publicações, afinal isso é o interessante de uma rede social, o contato. Era comum que elas passassem procurando imagens dessas atrizes e *sites* com notícias sobre suas vidas. Ela também tinha *Instagram* e *Twitter*, que quase não tinham publicações, mas ela ficava com todas essas contas abertas durante a Oficina.

Outra ocorrência que chamou a atenção aconteceu durante o primeiro encontro. Uma das meninas disse, quando perguntei se sabiam o que eu estava fazendo lá, que eu daria aulas de informática. Expliquei que não era bem assim, mas creio que eles pensaram isso durante um tempo – principalmente os que participavam do G1. Mesmo aparentando dominarem o básico do conhecimento para utilizar um computador, ainda tinham muito para aprender. Em nossa ida ao CRAS, no primeiro dia, as educadoras mostraram uma sala de informática cheia de computadores, porém trancada. Elas disseram que os computadores não funcionam e que a sala fica inutilizada. E ficava por isso mesmo, pois a prefeitura não mandava alguém para consertar. Então, no CRAS, os pré-adolescentes não tinham acesso algum a computadores. Essa competência de aprendizagem não era estimulada. O que eles faziam, predominantemente, eram trabalhos em datas comemorativas, desenhos, colagens e seus deveres de casa.

Já na igreja os computadores eram todos utilizados. Numa oficina um deles não funcionou, eu informei o pastor e na semana seguinte já estava consertado. Lá tem um voluntário que dá aulas de informática para idosos, então os computadores estão sempre em bom estado de funcionamento e a impressora – que também ficava à nossa disposição – estava sempre com tinta.

Penso que o laboratório de informática na igreja era como um parque de diversões para os participantes – principalmente a maioria que não tinha acesso em demais locais que frequentam. Aquelas duas horas da Oficina era o tempo que eles tinham para interagir com o mundo que os rodeia, seja conversando, fazendo pesquisas, se informando etc. Ali eles tinham liberdade para fazer o que bem entendessem, o que queriam realmente. É claro que eu ficava atenta. Mas deixava que eles navegassem, no sentido mesmo que a palavra foi escolhida para representar uma característica da internet. Eu queria que eles experimentassem para poder apreender o que eles fazem com as mídias a que têm acesso. Me pareceu, muitas vezes, que eles queriam utilizar os computadores e o espaço da oficina para se autoafirmarem enquanto sujeitos participantes desse mundo midiático e também de consumo. Parecia que estar online era sinônimo de status, eles “se achavam” estando na Oficina. E era por isso que voltavam toda semana. Apenas dois participantes eram mais reclusos e pareciam não saber utilizar nem se importar com o uso do computador: K.S. e E.S.

K.S. me preocupava, pois ela ficava muitas vezes sem atividade. Ela acabava imitando aquilo que as outras faziam, ou sentava ao lado de alguma outra menina e ficava apenas observando. As demais não a envolviam. E.S. é o menino que não sabia ler e escrever. Talvez por isso ele também não operava o computador. Tudo aquilo que ele mostrava dificuldade em fazer, o irmão, L.S., fazia por ele, numa espécie de proteção e cumplicidade. Eles, que tanto debochavam dos demais, não davam brecha para que E.S. sofresse com brincadeiras de mau gosto dos colegas, a respeito do fato de que E.S. tem 12 anos e não lê nem escreve. Numa conversa com a psicóloga do CRAS, em certa ocasião, ela contou que há uma suspeita das educadoras de que ele tenha dislexia e que isso já foi encaminhado para seu responsável, o pai. Elas disseram que o pai é quem cria os meninos e os irmãos e que ele não teve tempo para levá-lo ao médico para uma avaliação, pois trabalha o dia inteiro. Porém, esse problema de atraso na alfabetização não impede E.S. de se comunicar. Quando ele tinha qualquer dificuldade, o irmão auxiliava.

Entre os que demonstravam domínio sobre as ferramentas estava M.C. Ela tinha um blog e se prontificou a criar o blog do G2. Quando assistimos ao vídeo da blogueira Karol Pinheiro e ela falou sobre o *layout* do blog, M.C. não sabia do que se tratava. Porém, ela já tinha alterado o *layout* do seu blog e do G2. Ela fez sem nem saber o que era. Isso foi recorrente em outros momentos, em que eles faziam as buscas, salvavam, copiavam e colavam sem saber o que efetivamente estavam fazendo – sem nomear, como se fosse algo naturalizado para eles.

Uma ocorrência importante de ser relatada aqui, e que também envolveu os dois irmãos, foi quando numa oficina um deles chegou dizendo que tinha ganhado um celular. Eu, antes de olhar, comemorei com eles. E eles começaram a rir, junto com os demais. Quando eu olhei, ele estava com um recorte de um celular num encarte de loja colado num papelão. Aquele foi o brinquedo deles durante a oficina. Jogando, carregando o celular, atendendo ligações etc, como se fosse um celular de verdade, ainda mais moderno do que aqueles que alguns colegas tinham e levavam para a oficina. Esse fato foi como uma crítica – carregada de humor – dos meninos à sua própria condição de consumo. Eles disseram que o pai tinha dado o celular. Ação que não deve ser comum em sua família, visto que eles têm mais irmãos – que têm filhos – e o pai representa o sustento da família. Presentes não devem ser recorrentes, ainda mais presentes caros como o celular que eles recortaram do encarte.

Aproveitando o gancho, o consumo é uma condição relevante aos participantes. Eles se mostraram bastante interessados, nos primeiros encontros, quando as meninas explicaram que gravar vídeos para divulgar no *Youtube* ou ter um blog pode ser uma profissão rentável. Adoraram a ideia de que essas atividades – que eles tanto acham interessantes e "descoladas" – podem resultar em dinheiro. Perguntaram, inclusive, se eles ganhariam dinheiro produzindo vídeos na Oficina. Respondi que não e expliquei que isso acontece depois de muitos acessos e de que o nosso objetivo na Oficina não era aquele. Ficou um tanto sem graça para eles depois disso.

Duas das meninas disseram que querem ser *vloggers* quando crescerem. Os outros não sabiam nem o que significa essa palavra. Elas explicaram e se mostraram bem interessadas na Oficina, justamente porque faz parte desse sonho que elas cultivam. Achei muito interessante esse desejo delas por uma profissão que nem sei se pode ser considerada como tal. É algo especialmente novo e ainda desconhecido no campo profissional. Aos poucos é que os canais de vídeos vêm se profissionalizando e ganhando status de atividade lucrativa. E elas estão atentas a essas transformações que acontecem enquanto elas mesmas crescem.

O *Youtube* também é refúgio para aqueles que querem escutar música. Chegavam a brigar porque uns queriam um estilo e os demais, outro. Predominantemente queriam ouvir *funk* ou RAP. Ainda havia algumas meninas que gostavam de *pop* internacional. Também foi atração assistir vídeos do grupo Trem do Sul e de outros grupos de dança. Os dois irmãos gostavam de ficar mostrando vídeos das viagens que os colegas do grupo de dança faziam para cidades que recebiam festivais internacionais. Eles almejavam viver aquelas experiências um dia. Um de seus irmãos já havia ido para Los Angeles, então era uma realidade muito próxima deles.

O *Youtube* também era um canal audiovisual para as suas pesquisas. Era muito mais fácil pesquisar as temáticas dos textos no *Youtube* do que no *Google*, uma vez que no *Google* apareceriam textos que eles deveriam ler e quando tinha muito para ler ficava chato. Tudo o que eles conseguiam relacionar com a escola, era chato. Ler, escrever, resumir, copiar etc. A diagramação não era chata. Nem sair pelo bairro para entrevistar os moradores. Mas as atividades em que precisavam de concentração, atenção e pensamento, eram entediantes.



Outro aspecto “chato” eram as notícias divulgadas pela mídia. Obviamente nenhum deles assiste telejornais nem lê jornais impressos. Alguns ainda ouvem rádio, pois os pais têm o hábito. Porém eles, por iniciativa própria, não. Eles sabem das notícias por escutarem os pais comentando ou outros adultos, como professores na escola, por exemplo. Não que alguém conte essas notícias para eles, mas sim por ouvir comentários entre adultos. Ou ainda se aparece no *Facebook*. I.C. chegou a dizer que queria fazer vídeos que não fossem “chatos” como as reportagens que aparecem na televisão. Ela queria mais descontração e uma linguagem mais acessível a eles, sem muitas complicações - e certamente, temas mais interessantes ao seu universo pré-adolescente.

Algumas vezes eu pedi para que os participantes do G1 procurassem notícias no *Google* sobre o bairro para que pudéssemos aprofundar em nossas reportagens. Chamou a atenção deles que só apareciam notícias sobre violência, tráfico e mortes. No máximo alguma matéria antiga sobre o grupo Trem do Sul e suas participações nos festivais nacionais e internacionais. Nada além disso. Eles não aprofundaram a reflexão, apenas reclamaram, pois não encontravam o que eu havia pedido. Mas concordaram comigo que também acontecem coisas boas no bairro, como a festa de Páscoa promovida por uma rádio comunitária, ou os projetos de CRAS e da Comunidade Navegantes.

Assim como no primeiro caso, eu também reuni os participantes dos dois grupos ao final das atividades para fazermos uma avaliação da Oficina. Foi possível entender na conversa com os participantes do G1, alguns motivos que levaram os pré-adolescentes do CRAS a desistir. Quando fiz esse questionamento, uma das meninas respondeu que desistiu (ela e suas amigas), pois estavam com internet em casa, logo não precisavam mais ir aos encontros. Ou seja, elas só iam para usar a internet. Eu queria saber o que era tão interessante no acesso à rede social. Ela disse que posta fotos para receber curtidas e comentários, pois assim poderia ficar “famosinha”, assim como os seus amigos que ganham bastante curtidas. Essa menina disse que utiliza a internet da casa da vizinha, através de seu celular. Outros justificaram a desistência dizendo que também deixaram de participar de atividades do CRAS, como a Oficina de *jiu jitsu*, por exemplo. Disseram, no geral, que era muita coisa para escrever. Eles também reclamaram, pois acharam que iriam fazer um canal no *Youtube* “para ganhar dinheiro”.

Também concordaram que o jornal deu certo, pois ficou do jeito que eles queriam e porque todos colaboraram. Mas se mais pessoas tivessem participado, seria melhor e mais rápida a produção, eles poderiam ter feito mais jornais. Eles também destacaram as entrevistas que conseguiram fazer com os moradores do bairro, disseram que gostaram bastante da experiência. Todas essas informações foram capturadas por mim no meio de uma conversa muito tumultuada, na qual os participantes ficaram de implicância uns com os outros e conversando paralelamente. Uma das meninas que desistiu contou – em paralelo – que a mãe deixava ela frequentar festas *open bar*, por que ia acompanhada da tia. Mas que ela bebia sempre nessas festas. Também “brincou” com o fato de poder estar grávida. Eu já não sabia mais como conduzir a oficina depois dessas informações. Tentei ainda, antes de finalizar, entender como eles se informavam e eles disseram que sabiam do que acontecia no bairro porque os pais contavam – e que geralmente eram notícias ruins.

Já com as meninas do G2 a conversa foi mais tranquila. As meninas disseram que gostaram muito da experiência de escrever textos para um blog, de combinar com as imagens e, especialmente, gostaram da experiência de gravar os vídeos<sup>36</sup>. Também demonstraram interesse em dar continuidade ao blog, porém chamaram a atenção umas das outras de que deviam “levar a sério”. Mas disseram que seria difícil se não tivesse alguém adulto para coordenar. Elas também reclamaram de não terem aprendido a editar vídeos e publicá-los – esse era um interesse geral, mas eu não consegui instalar o programa nos computadores (por falta de compatibilidade nos horários: não consegui encontrar o voluntário que fazia esse tipo de trabalho. Cheguei até a deixar um bilhete para ele no quadro da sala, mas mesmo assim não houve um acordo na data). A expectativa que elas tinham com o blog era grande. Elas almejam ser blogueiras, ter acessos, comentários, seguidores etc. Elas queriam o retorno, o contato com o público de seus produtos. Falarem sozinhas, para elas, não fazia sentido.

---

<sup>36</sup> Foram três vídeos, um de cada menina, ensinando a customizar uma roupa usada. Elas se inspiraram em vídeos tutoriais de blogueiras no *Youtube*. Começaram se apresentando, dizendo o que iriam fazer no vídeo, mostrando os materiais necessários e executando a customização. No final elas vestiam a peça customizada e se despediam. Tudo com bastante bom humor e carisma. Elas escreveram o texto que gostariam de falar e decoraram, para não “perder o fio da meada” na hora da gravação.

## Capítulo 7 - Terceiro Caso Empírico: Escola Pública em Pelotas<sup>37</sup>

A terceira experiência de Oficina foi realizada também em Pelotas, mas desta vez numa escola pública municipal. Este foi um contato inicial difícil, pois a ideia, desde 2015, era que a Oficina fosse desenvolvida numa escola estadual, que eu frequentei durante todo o ensino fundamental e já tinha certa abertura para desenvolver projetos<sup>38</sup>. A primeira aproximação já estava estabelecida, porém no início de 2016 houve troca na direção e o novo diretor tinha outras prioridades para a escola. Ele não se opôs ao desenvolvimento do projeto, porém era difícil encontrá-lo para conversar e a cada novo encontro eu precisava explicar toda a proposta novamente. Meu cronograma estava organizado para iniciar as atividades na escola estadual no mês de maio, seguindo até setembro. Como em junho eu ainda não havia conseguido fechar esse acordo, em julho adotei a alternativa da escola municipal. Os contatos realizados com escolas são frequentemente demorados. A escolha da nova escola se deu por duas razões: não tinha previsão de greve para o ano de 2016 e eu tinha uma abertura de contato com a coordenadora pedagógica da escola, que é minha conhecida.

A primeira aproximação aconteceu no dia 24 de julho, dia em que enviei um *e-mail* apresentando a proposta para a coordenadora. Rapidamente fui respondida, porém ela estava em período de férias, assim como a escola. Retornariam no dia 4/08. Após as férias seguimos nos falando e marcamos uma reunião na escola no dia 10/08. A coordenadora sempre se mostrou muito animada com a proposta. Entusiasta de projetos, contou que um estagiário havia proposto o desenvolvimento de um jornal com os estudantes e que eles tinham gostado bastante da ideia. O jornal abordaria temáticas gerais, de interesse dos participantes, estabelecendo uma relação com questões que envolvessem o cotidiano mais imediato desses jovens e seria desenvolvido a partir de um projeto pensado por esse rapaz após o término do estágio. Porém, esse projeto nunca saiu do papel, uma vez que o estagiário terminou seu período de trabalho e nunca retornou.<sup>39</sup> Falei sobre a necessidade de utilizar um laboratório de informática, pelo

---

<sup>37</sup> Meus contatos nessa escola foram: duas coordenadoras pedagógicas, diretora, vice-diretora, dois monitores e uma professora da escola, além da funcionária que conversou comigo na Secretaria Municipal de Educação.

<sup>38</sup> Em 2012, durante minha graduação em Jornalismo, desenvolvi um projeto de leitura com crianças da terceira série, através da disciplina de Estudos Literários I.

<sup>39</sup> Essas informações foram obtidas em conversa com a coordenadora pedagógica, ao final das minhas atividades na escola. Ela reclamou que os estagiários e outras pessoas que desenvolvem projetos na escola têm ótimas ideias, porém não retornam para dar seguimento.

menos em alguns dos encontros, pois independente da atividade que os participantes escolhessem desenvolver, precisaríamos de computadores para pesquisa. Ela colocou o laboratório de informática à disposição num dos dias, conferindo a agenda de utilização do espaço pelos professores. Ela queria que eu iniciasse naquela mesma semana e, pedi para que eu providenciasse um cronograma com a descrição das atividades para que ela pudesse conversar com as colegas da diretoria, porém disse que precisaria de uma autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME), mas que já poderíamos nos preparar para iniciar as atividades na terça-feira seguinte, dia 16. Ela também propôs que eu fosse à escola na sexta-feira, dia 12, para apresentar a proposta aos alunos do oitavo ano - turma que eu havia sugerido. Por questões pessoais, não pude ir no dia 12 e pedi que ela o fizesse, entregando para os estudantes uma autorização que deveria ser assinada pelos pais, para o início na terça-feira seguinte.

Preparei o cronograma e junto com o projeto levei na Secretaria Municipal de Educação na segunda-feira, até então véspera do início das atividades. Lá, fui informada de que iriam analisar meu projeto e me dariam um retorno. Porém, a SME estava mudando de endereço e isso poderia demorar, pois estariam sem telefone e acesso à internet. Também fui informada de que deveria suspender o início das atividades até resolver esse trâmite com a Secretaria. Sendo assim, avisei a coordenadora pedagógica da escola, ela orientou que então transferíssemos o início das atividades e que eu aguardasse o contato da SME. Passaram-se duas semanas desde a ida na SME, para que retornassem meus *e-mails* e ligações deste período, e marcássemos uma reunião para que a autorização fosse ou não emitida. No dia da reunião, 9/09, fui informada de que para iniciar as atividades, precisaria de uma documentação emitida pelo coordenador do PPG em Ciências da Comunicação da UNISINOS, respaldando minha atuação na escola. A pessoa que conversou comigo na SME explicou que isso era necessário para que ficassem claras as responsabilizações em caso de um acidente comigo. E também que eu não poderia ir na escola até ter o documento emitido pela coordenação do PPG. No dia 15/09 isso ficou resolvido, o documento emitido pelo PPG foi entregue e o cronograma aprovado - eu poderia então começar as atividades, finalmente. Por questões pessoais, preferi começar nos primeiros dias de outubro, estando na escola 2 vezes por semana, das 14h às 16h, até o final de novembro, totalizando 15 encontros.

Voltei a me reunir com a coordenadora pedagógica da escola no dia 4/10, passamos nas turmas (ela sugeriu que eu abrisse também para a 8ª série<sup>40</sup>). Fizemos isso. Eu não senti muita animação por parte dos alunos, mas a coordenadora disse que eles iriam aparecer. Ela também recomendou que no dia 7/10, início das oficinas, eu chegasse e conversasse com a vice-diretora, pois ela não estaria presente na escola.

Finalmente consegui iniciar as atividades de Oficina. Apareceram três meninos para participar e, meia hora depois do início, chegou uma menina. Dois deles da 8ª série (já saíam da escola no final do ano) e os outros dois do 8º ano - ainda passarão pelo 9º.

O primeiro encontro começou um pouco conturbado. Fui recebida por um dos dois monitores quando cheguei na escola e pedi para falar com a vice-diretora, conforme a coordenadora havia recomendado. Ela não estava. Isso já me deixou apreensiva, pois eu sabia que ninguém mais me conheceria na escola. Falei para a monitora que eu iria desenvolver oficinas com estudantes do 8º ano e ela me encaminhou para a direção. Lá expliquei quem eu era (para a diretora e uma professora) e elas providenciaram uma sala para que eu pudesse esperar os participantes (a sala em que essa professora trabalha dando aulas de reforço... a sala do apoio).

Esperei que alguém chegasse para a oficina. Apareceram quatro: W.C (15 anos), D.O. (17 anos), M.F. (17 anos) e M.S. (16 anos). M.F. ficou com fones de ouvido e mexendo no celular boa parte do tempo, mas participava mesmo assim. Primeiro perguntei o que eles tinham entendido da minha ida à sala de aula, o que estavam esperando e porque tinham decidido ir participar. M.F. disse que decidiu participar porque "sempre vai", sempre participa de projetos na escola. M.S porque gosta de escrever e W.C. porque pensa em fazer jornalismo, se a carreira como jogador de futebol não der certo. D.O. não soube responder. W.C. perguntou como é o curso de Jornalismo na Universidade Federal de Pelotas, pois quando disse que gostaria de fazer jornalismo, eu disse que tinha me formado nessa Universidade. Achei bem interessante a pergunta, pois ele ainda está cursando o ensino fundamental e já pensa na carreira que quer seguir (inclusive em segundas opções).

Depois das respostas eu me apresentei. Falei sobre mim e sobre o projeto que eu estava propondo a eles. Expliquei que faço Mestrado e que aquela seria parte da minha

---

<sup>40</sup> A escola tem uma turma de 8ª série e uma de 8º ano.

pesquisa e que, por isso, precisava que eles se comprometessem a ir às oficinas e participar ativamente, caso tivessem real interesse em continuar. Expliquei que poderíamos desenvolver um dos seguintes produtos midiáticos: jornal, rádio, vídeo, blog ou redes sociais.

A possibilidade de utilização da internet na Oficina chamou a atenção de todos. Depois que eu mostrei os jornais impressos que foram produzidos em outras Oficinas<sup>41</sup>, eles disseram que gostariam de criar um canal no *Youtube* para publicar vídeos, pois se fizessem um jornal impresso os colegas da escola não dariam importância - até poderiam colocar fora na nossa frente. Quando questionei sobre o tema desse canal, eles falaram “de tudo”. M.S disse que gosta de falar sobre política, religião, preconceito racial e inclusão social. Ela contou que fez uma página na rede social *Facebook*, na qual “ajudava as pessoas com depressão”. Achei confusa essa declaração... ela disse que fazia escondida da mãe, porque a mãe ficava intrigada com ela na internet o dia inteiro. Disse que fazia publicações contando de seus problemas e que recebia recados de pessoas que se identificavam, e conversava com essas pessoas. Não aprofundi essa questão, pois queria que os outros também pudessem contar suas experiências com as mídias.

Ficamos a maior parte do primeiro encontro conversando. Durante as duas horas pediram para ouvir música, teve conversa paralela e também contaram sobre o que gostam de fazer. Entre todos os assuntos que surgiram, disseram que gostam de passar o tempo na internet, basicamente em diálogo com amigos - conversando. Também ficaram empolgados com a ideia de ter um canal para poderem falar. M.S disse que as pessoas em geral (adultos, pais, professores etc.), acham que eles não podem ter opinião, “porque são crianças” e, conseqüentemente, não os escutam.

Além das conversas mais difusas, também precisei fazer perguntas práticas como qual seria o número ideal de encontros por semana<sup>42</sup>, tempo de duração das oficinas etc. Eles concordaram com encontros duas vezes na semana e já disseram os

---

<sup>41</sup> Não só o “#Navega”, desenvolvido no Caso 2, mas também jornais desenvolvidos em projetos dos quais eu participei durante a graduação em Jornalismo.

<sup>42</sup> Quando falei para a coordenadora que estava pensando em dois encontros por semana, para termos um número razoável de oficinas visando a construção de um produto, ela não concordou. Alegou que era bem possível que eles não fossem e pediu para que eu conversasse com eles sobre isso. Eles aceitaram e se comprometeram. Porém, ao final, ela estava mesmo certa, pois eles acabaram faltando bastante principalmente devido às tarefas escolares de final de ano.

dias que seriam melhores, pois três dos participantes têm outras atividades (M.F. trabalha com o pai e M.S. e W.C. praticam atividades esportivas). A menina se preocupou com tarefas domésticas que cumpre após o meio dia, o que impossibilitou que começássemos as oficinas às 13h30. Decidimos pelas segundas e quintas-feiras, das 14h às 16h.

Por fim, apresentei o cronograma e a ideia de que as oficinas do mês de outubro fossem mais de preparação e as de novembro práticas, visando o desenvolvimento do produto escolhido. Eles concordaram. Combinamos de fazer um grupo no *WhatsApp*, para nos comunicarmos com mais frequência. M.S criou o grupo quando chegou em casa e adicionou todos. Os quatro participantes têm o aplicativo. Perguntei se haviam gostado e se iriam continuar comparecendo aos encontros e todos disseram que sim. Pedi para que eles conversassem com os colegas sobre a proposta e convidassem mais pessoas para participar e eles acharam melhor não, pois poderia prejudicar o grupo já formado (se viessem uns “muito bagunceiros”). E assim seguimos, durante a metade do período de realização das oficinas com os quatro participantes e depois com uma desistência.

As atividades continuaram acontecendo nessa sala de apoio e variavam com outra sala, destinada às crianças com necessidades especiais. Nesta última, tínhamos acesso a um *notebook*. Na primeira era apenas uma mesa redonda com quatro cadeiras em volta. A sala de apoio mais parecia um depósito. Frequentemente entravam professores procurando trabalhos que realizavam com seus alunos e guardavam ali nos armários. A peça era cheia de maquetes e cartazes, além de ter várias caixas com materiais escolares (cartolinas, lápis de cor, giz, papel crepom etc). O laboratório de informática eu nunca vi. Apesar da coordenadora ter deixado ele a disposição, sempre que eu pedia uma sala para os monitores – mesmo quando eu dizia que precisava de computador – eles nunca ofereciam a possibilidade de utilizar o laboratório. Como nós não chegamos a precisar de mais de um computador, pois não chegamos a editar os vídeos produzidos, eu nunca relatei isso à coordenação.

O andamento das atividades foi conturbado. Há uma necessidade em dar continuidade ao projeto, para que os participantes consigam se identificar como grupo e desenvolver um produto midiático. Por isso era preciso que um grupo fixo participasse, comparecendo a todos os encontros – ou ao número máximo possível. Sei que o período

do ano não foi o mais adequado, pois é no segundo semestre, geralmente, que os estudantes começam a se preocupar com as notas, visando a passar de ano. A certa altura do andamento das atividades D.O. desapareceu. Sem explicações<sup>43</sup>, parou de ir. Ficou uns quatro encontros sem aparecer. Eu achei que ele tinha desistido e então ele voltou. Explicou que estava atrapalhado com um projeto de leitura da disciplina de Português, no qual precisava ler um livro de literatura escolhido por ele, escrever um resumo e, a partir da leitura, criar um produto artístico – ele fez uma maquete. Depois que entregou o trabalho, ele voltou a participar dos encontros. Eu entendi e achei prudente da parte dele, bem responsável, porém para a Oficina não é interessante, uma vez que ele perdeu vários encontros.

W.C., que falou pensar em ser jornalista, foi quem desistiu. Ele participava ativamente das oficinas, sempre com histórias e experiências para contar. Porém, jogava futebol e conseguiu uma vaga num clube para treinar. E era nos mesmos dias da Oficina. Ele avisou M.F., seu colega de aula, e pediu para que eu fosse informada. Ele disse mesmo que seria jornalista caso o futebol não desse certo. Ele tinha prioridades. M.S. faltava bastante e quando comparecia, chegava atrasada. Ela tinha as preocupações com as tarefas domésticas e pediu para que as oficinas iniciassem às 14h. Mas ela chegava sempre pós 14h30, sem grandes explicações. Quando faltava, avisava através do grupo no *WhatsApp* e geralmente atribuía a culpa à mãe, dizendo que a mãe não tinha permitido que ela saísse de casa. M.F. era o que menos faltava – ele já tinha avisado que sempre participava. Apenas no início foi que faltou dois encontros seguidos e avisou que estava trabalhando. Eu compartilhei essa informação com a direção da escola e fui informada de que havia uma suspeita de que o pai o obrigava a trabalhar, sob pena de castigo.

Meu diálogo com a direção acabou mudando de rumo. Em nenhum dia em que estive na escola a coordenadora – meu contato inicial – estava presente. Então eu acabava lidando com a diretora e a vice – que também eram muito acessíveis. Frequentemente eu ia até a sala delas conversar sobre o que acontecia nas oficinas. Num dos encontros elas até receberam dois dos participantes para responderem perguntas de

---

<sup>43</sup> Avisei que não teria problema se precisassem faltar, porém pedi que me avisassem com antecedência. Teve um encontro que eu fui e ninguém apareceu.



uma entrevista<sup>44</sup>. Sempre mostraram ter bastante intimidade com os estudantes, estabelecendo uma relação mais amigável do que hierárquica.

Na sequência escrevo sobre algumas situações pontuais que chamaram minha atenção no decorrer do período da Oficina. A primeira delas diz sobre as formas de obtenção de informações dos participantes. No segundo encontro preparei uma oficina de texto, a fim de introduzir o conceito de notícia e sobre os elementos que compõem uma reportagem. Estavam só W.C. e D.O. Fui avisada pela direção de que a escola fecharia às 15h, em função da falta de água desde a parte da manhã. Não gostei muito, pois essa era uma oficina de base para o desenvolvimento do trabalho – pelo menos era o que eu projetava.

Iniciei perguntando o que eles entendiam que era notícia e eles responderam que era “uma informação sobre algo que aconteceu ou está acontecendo”. Pedi então que contassem algumas notícias do momento. Foram várias respostas: (1) eleições “polêmicas” nos EUA, focando numa fofoca (uma candidata traída), (2) furacão Matthew, (3) a morte de um ator de novela da Globo, (4) terremoto na Itália, (5) eleições municipais, (6) atraso de salário dos professores do estado, (7) show de rock em Porto Alegre e (8) greve dos bancários. Disseram que essas notícias chegaram até eles principalmente através da televisão. D.O. disse que assiste televisão se já está ligada. Se souber de alguma notícia que seja de seu interesse, ele coloca no noticiário – mas é raro acontecer. Já W.C., além da televisão, obtém informação também através das redes sociais, naquilo que é compartilhado e chega até a sua *timeline*. Ele contou que segue os perfis de muitos jogadores de futebol, que são seus ídolos, e que se informa através do que esses jogadores publicam. Por exemplo, ele ficou sabendo do terremoto na Itália, porque os jogadores da seleção da Itália publicaram fotos em seus perfis pessoais, noticiando o ocorrido. W.C. também comentou que assiste (e gosta) de programas esportivos. Disse que chega em casa após a aula e vai trocando os canais, para assistir os programas nos diferentes enfoques. Ele faz isso porque a linguagem dos programas é diferente - um é mais debate, outro mais formal, outro mais divertido, outro mais opinativo etc. Ele disse que a linguagem é definida pelo estilo da emissora.

O fato de a informação que chega aos adolescentes ser mediada por celebridades é muito interessante em termos de pesquisa. Os jornais são “chatos”, não são divertidos.

---

<sup>44</sup> Será relatada mais adiante neste capítulo.

Mas os ídolos fazem parte de um universo que os interessa. E esses ídolos produzem sentido a partir do que veiculam em suas redes sociais – sejam fatos noticiosos, opiniões, julgamentos etc. Essas informações chegam até seus seguidores – boa parte assim como W.C., fãs que almejam ser como seus ídolos. O que isso acarreta? O que os fãs fazem com esse tipo de publicação? Este é um canal utilizado pelos adolescentes para se informarem sobre o mundo? Que tipo de informação é essa? Questões para pesquisas.

Outro acontecimento interessante ocorreu durante o encontro em que discutimos sobre fotografia. Durante as explicações sobre noções de luz, enquadramento, ângulo etc., conversamos sobre o produto que começaríamos a desenvolver no mês de novembro. Eles seguiram com a ideia de criar um canal no *Youtube*, juntamente com uma página na rede social *Facebook*. M.S. justificou a criação da página por se tratar de “um meio tradicional”. E todos concordaram. Achei isso muito interessante. Eles enxergam a internet e as redes sociais como meios tradicionais. Na verdade penso que ela não queria utilizar exatamente a palavra “tradicional”, mas sim quis dizer que seriam esses os meios mais usuais, assim como a televisão já foi percebida como o meio de referência principal.

Conversamos também sobre o conteúdo e forma dos vídeos e eles disseram que os vídeos precisavam ser engraçados, com humor, pois assim ficariam interessantes. Disseram que precisavam falar “qualquer bobagem que viesse à cabeça”, desta forma seria mais divertido para quem assiste. Eles não se preocuparam com roteiro ou um planejamento mínimo. O método era mesmo ligar a câmera e falar aquilo que viesse à cabeça. Eu insisti para que pelo menos eles pensassem sobre um assunto mais delimitado, pois quando eu questionava o tema do vídeo eles respondiam que seria “sobre tudo”: política, preconceito, religião, educação, corrupção etc. Eu queria ver no que essa proposta ia dar. Então, pedi que levassem seus celulares no encontro seguinte para fazermos um exercício prático de vídeo. M.S. levou uma câmera fotográfica da irmã, para que a qualidade do material ficasse melhor que se gravado com aparelho celular.

Quando cheguei na escola não encontrei ninguém. W.C. estava em frente, esperando o ônibus, e avisou que não poderia mais comparecer nas segundas-feiras, devido ao treino de futebol. Entrei e peguei com o monitor a chave da sala de apoio. Ele

me avisou que M.F. estava na biblioteca fazendo um trabalho. Eu pedi para que ele avisasse M.F. que eu havia chegado. Logo apareceu M.F., dizendo que estava fazendo um trabalho de aula com um colega na biblioteca. Eu questionei dizendo “bem no horário da Oficina?” e ele respondeu que esse era o único horário que ele tinha. Entendi com isso que a Oficina não entrou na rotina como uma atividade deles. Era algo que participavam quando não tinham nada mais importante para fazer. O compromisso com o produto – preocupação da oficinaira – estava desaparecendo.

Como ninguém mais havia chegado, propus a M.F. que ele voltasse a fazer o trabalho na biblioteca. Eu esperaria uns 15 minutos. Caso M.S. ou D.O. chegassem, nós chamaríamos ele para a Oficina. Caso eles não chegassem eu iria embora e ele seguiria com o colega. Ele disse que iria para a oficina mesmo que ninguém aparecesse. Então eu expliquei que não adiantaria só eu e ele, pois a ideia era fazermos exercícios práticos em conjunto. Quando ele estava saindo da sala, viu M.S. chegando. Foi avisar seu colega na biblioteca e logo voltou. M.S. chegou com a câmera e já avisou que só poderia ficar até às 14h45, pois tinha treino para um campeonato. Ela ficou “testando” a câmera enquanto eu falava. M.F. parecia longe. Pedi que me dissessem ideias sobre o produto que queriam fazer para o canal no *Youtube*. M.S. falava ainda de forma muito genérica, quando eu pedia o concreto: política, situação do país, futuro, educação etc. Insisti em temáticas práticas, palpáveis e chegamos numa primeira proposta de vídeo: “Vídeo sobre a escola”. Sobre o quê, na escola – questionei. Sobre tudo. Foi difícil arrancar a especificidade. Queriam falar sobre os defeitos e qualidades. Quais defeitos? – perguntei. Fizeram uma lista (falta de merenda, áreas cobertas, ginásio, professores, limpeza etc), sempre lembrando do humor, para que não ficasse chato como um telejornal, por exemplo. Eu tentava inserir algumas lógicas minhas, de jornalista, na produção deles. E não funcionava. Eu insistia para que planejássemos o que falar no vídeo. E eles pediam para começar a gravar logo. Depois de um tempo eu cedi. Fomos gravar os dois se apresentando e introduzindo o assunto. E eles foram bem. Claro que não numa linguagem de jornalismo, que eu esperava enquanto oficinaira, mas numa linguagem de *Youtuber*. E ficou interessante. No início eles só riam e não conseguiam falar, mas por pouco tempo. Logo se concentraram e falaram aquilo que gostariam. Achei bom o resultado, pois eles conseguiram concatenar as ideias e montar seus textos ali na hora mesmo, no improviso, com a gravação acontecendo. Claro que houve alguns cortes, nos quais eles esqueciam qual era o assunto que vinha na sequência, mas isso

não era um problema. Segundos antes do play, os dois apresentadores combinaram quem iria começar e dali partiram, sem dividir as partes do texto. Um passava a vez para o outro e o outro dava continuidade tranquilamente, numa linguagem que eles utilizam cotidianamente. O vídeo resultou em aproximadamente 2 minutos. Pena que saímos às 15h (porque M.S. precisava sair) e não deu tempo para dar sequência. Combinamos que eles ficariam de entrevistar colegas, durante o intervalo no turno da manhã, sobre a falta de professores, para inserirmos no vídeo.

No encontro seguinte eu esperei as entrevistas, com as esperanças renovadas de que conseguiríamos finalmente produzir algo palpável, e não tive sucesso. Quando cheguei encontrei D.O., que tinha desaparecido nas oficinas anteriores. Entramos na escola e o monitor disse que só tinha disponível naquele dia a “sala da orientação”, que é uma peça bem pequena, dentro da sala dos professores, que depois eu fiquei sabendo que era utilizada quando havia uma dentista na escola. Agora era a sala da orientação educacional. Tinha uma mesa e algumas cadeiras, tipo consultório. Como a orientadora não estava, eu poderia usar. Ficamos ali, eu e D.O., esperando mais alguém. Ele disse que M.S iria, pois havia dito *para* ele durante a aula no turno da manhã. Porém, antes que eu saísse de casa, ela avisou em nosso grupo no *WhatsApp* que não poderia ir. Eu não perguntei o motivo. D.O. ficou sem entender. Eu disse que esperaríamos até umas 14h20 e se ninguém aparecesse, iríamos embora. Enquanto isso ficamos conversando sobre as oficinas anteriores, que ele havia faltado. Conteí a ideia do vídeo sobre a escola, das entrevistas etc. e o tempo passou. Ficamos pensando algumas perguntas concretas que poderíamos fazer para os alunos e a direção sobre cada "defeito" da escola que M.S e M.F. haviam listado na oficina anterior. D.O. deu várias ideias. Às 14h30 M.F. apareceu e conseguimos desenvolver melhor com os dois conversando sobre as temáticas e as perguntas. Algumas delas eles já sabiam as respostas, então decidiram que era melhor nem perguntar (como, por exemplo, o motivo do atraso na contratação de professores substitutos - eles sabem que o problema é na Secretaria Municipal de Educação).

Depois que M.F. chegou eu pedi para que fechássemos a porta da sala, pensando em não atrapalhar a sala dos professores. Só que a porta não fechava, tinha muito vento naquele dia. Então M.F. ficou com a cadeira encostada na porta, trancando. Em certo momento bateram na porta. Como demorou um pouco para M.F. sair da cadeira para abrir, elas empurraram. Era uma coordenadora e mais três outras pessoas, que acredito

serem professoras. Duas ficaram espiando para dentro da sala. Estavam intrigadas. Dava para perceber no olhar delas e na expressão, todas em fila, espiando para dentro da sala, como que curiosas para saber o que se passava ali, mas uma curiosidade desconfiada. Não entendi o porquê. Então pediram licença e desculpas, pois estavam atrapalhando e disseram que precisavam pegar um material num armário. A coordenadora (para quem eu fui apresentada no início das atividades) disse para as outras que eu era da Psicologia e estava fazendo um trabalho com os alunos. Eu não corrigi. A escola não entendeu a proposta e as oficinas basicamente aconteciam porque eu precisava que elas acontecessem, para a pesquisa.

Dando sequência à ocorrência da oficina, naquele dia eu pude conversar com os meninos sobre seus hábitos de utilização das mídias digitais. Os dois têm celular e acessam redes sociais. D.O. não tem internet em casa e acessa na casa da avó. Eles não costumam jogar na internet, pelo celular. Disseram que utilizam a internet basicamente para conversar com os amigos. D.O. disse que prefere ir visitar os amigos a falar online (inclusive, depois da oficina iria visitar uma amiga que tinha faltado a aula pela manhã). Ele disse que não gostava, mas depois que fez sua conta no *Facebook*, há mais ou menos dois anos, ficava "fissurado" conversando. Porém, hoje já usa moderadamente. M.F. utiliza mais, segundo ele. Mas disse que tirou a internet de casa recentemente. Também gosta mais de sair, ficar na rua com os amigos.

Depois das perguntas feitas, eles saíram, no recreio do 7º ano, para fazer algumas entrevistas. Voltaram muito empolgados. Queriam continuar entrevistando outras pessoas, mas já estava no horário de encerrar a oficina então eu disse que continuaríamos no próximo encontro. Perguntei o que eles acharam de entrevistar e eles disseram que tinham gostado e que era “muito legal”. Também disseram que os entrevistados se sentiam importantes com as perguntas, que ficaram "se achando". Claro que eu observei as entrevistas que eles fizeram no pátio. M.F. perguntava e D.O. anotava as respostas. Foram quatro entrevistados, entre 12 e 17 anos - só meninos. Falei que na segunda-feira faríamos as perguntas para algumas meninas também. As perguntas que eles elaboraram e fizeram foram as seguintes: 1. O que achas que precisa melhorar na escola? 2. Quais são as consequências da falta de professores? 3. O que achas que é bom na escola? 4. Vocês colaboram com a limpeza do banheiro? Como?

Na oficina seguinte, além de entrevistar algumas meninas, tínhamos combinado a entrevista com a direção. Só estava D.O. W.S. novamente disse que iria e depois desistiu. D.O. disse que falaria com W.S. e com o W.C., pois precisavam comparecer às oficinas para levar o projeto adiante. Perguntei se ele não poderia ir sozinho fazer as perguntas para a direção e ele disse que sim. Achei ótimo, pois aquele não seria um dia desperdiçado. Fui até a direção e falei com a diretora e a vice, que disseram que estavam disponíveis e poderiam responder as perguntas. Aproveitei e contei sobre as faltas de M.S, justificadas por proibições da mãe. A diretora disse que era “história dela”. Eu enfatizei que deixei claro que poderiam sair se não gostassem e a vice-diretora lamentou, dizendo que era uma pena que eles não aproveitassem as oportunidades que surgiam. Eu disse que esperaríamos uns 10 minutos, *para* ver se M.F. aparecia e então D.O. iria até a sala delas para fazer a entrevista. Quando eu e D.O. estávamos saindo da sala, M.F. chegou, com uma aparência muito fechada. Voltamos para a sala e sentamos em volta da mesa. Ele contou que havia sido assaltado. Ao meio dia tinha ido trabalhar (arrumar a instalação de um chuveiro) e que na volta dois homens haviam parado ele e levado a sua bicicleta. Estavam armados. Disse que voltou caminhando e que passou em casa antes *para* contar para o pai, que iria até a delegacia, por isso tinha se atrasado para a oficina. Eu fiquei preocupada e disse para M.F. que ele poderia voltar *para* casa, que não teria problema. E ele pediu *para* ficar, para se distrair. Então nós fomos fazer as perguntas.

Foi meio caos. Pessoas entrando e saindo, problemas para diretora e vice resolverem, telefone tocando etc. Mas aconteceu. As perguntas eram: 1. Por que os professores não utilizam a sala de computação com a 8ª série e 8º ano? 2. Não tem tampa no vaso no banheiro, não tem luz, nem papel higiênico. Por quê? Como resolver isso? 3. Por que não podemos ter mais variedade no cardápio da merenda? 4. Por que vocês só passam nas salas no início do ano e não durante, para acompanhar as demandas dos alunos?

Os meninos se atrapalhavam. D.O. foi anotando as respostas e demorou para pegar o nome completo das entrevistadas. M.F. atravessou e começou a perguntar para uma delas apenas. Mas depois que D.O. terminou de escrever os nomes, eles conseguiram se organizar. Eu tinha recomendado que eles utilizassem as entrevistas com os alunos para perguntar. Por exemplo, "os alunos reclamaram bastante da limpeza do banheiro... que não tem tampa no vaso... etc". Eles fizeram isso, mas mostraram o

papel com as respostas dos alunos para elas. Elas viram o que e quem tinha respondido. Isso foi falha deles, expor os alunos entrevistados. A conversa aconteceu em clima descontraído, a diretora é muito engraçada. Eles aparentemente se dão bem. M.F. acabou anotando as respostas e os dois perguntaram bem. Uma das perguntas foi bastante interessante. Quando questionadas sobre a primeira questão, elas responderam que é uma determinação do governo federal que em 2016 os 3<sup>os</sup>, 4<sup>os</sup>, 5<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos utilizassem o laboratório de informática, através do programa KHAN<sup>45</sup>, do Governo Federal. M.F. disse “ok” e anotou. Eu queria que eles questionassem, mas não interrompi. Então D.O. disse "Mas porquê?". E elas disseram que não sabiam.

As conversas desvirtuavam muito. Eles lembravam ex-alunos a partir dos assuntos das perguntas, acontecimentos etc. Quando estava muito longe eu tentava voltar, sempre sem intrometer muito. Perguntei se eles tinham mais perguntas e M.F. questionou sobre passeios e novos projetos. A diretora explicou que novos projetos são mais fáceis de acontecer no primeiro semestre, pois no último é muito corrido – por ter mais feriados. Quando terminou a entrevista nós voltamos para a sala de apoio. Lá eu falei que eles fizeram mal em mostrar a folha com as respostas dos alunos e que aquilo não poderia se repetir. Perguntei o que eles acharam e conversamos rapidamente sobre as respostas.

O 7<sup>o</sup> ano não tinha aula naquela tarde, então as entrevistas com os alunos ficaram para quinta-feira. Eu pedi que eles falassem com M.S para ela aparecer na quinta-feira com a câmera, para darmos continuidade às gravações. E perguntei novamente sobre a organização dos vídeos, se não seria interessante pensarmos antes o que eles vão dizer. Eles acharam melhor improvisar. D.O. disse que se eles escrevem antes o que irão falar, na hora do vídeo eles vão ler e aí vai ficar muito chato. Também disse que para ficar interessante tem que ser engraçado e que o humor vem do

---

<sup>45</sup> Idealizado pelo professor norte-americano Salman Khan, trata-se de uma plataforma que pretende inserir a educação formal escolar nas novas tecnologias, especialmente por meio da utilização de *tablets* e pela disponibilização gratuita das aulas na internet. Segundo informações do portal do Ministério da Educação, a *Khan Academy* oferece videoaulas de ciências como matemática, física, química e biologia, além de tópicos de humanidades, como história e história da arte, ciências da computação e economia, as quais alcançam mais de 6 milhões de acessos mensais pela internet.

No Brasil, este material tem sido traduzido e disponibilizado pela Fundação Lemann, bem como houve solicitação, por parte do MEC, para que a *Khan Academy* desenvolvesse pesquisas educacionais e materiais pedagógicos específicos para serem usados no processo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse sentido: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35631>>. Acesso em 11 fev. 2017.

improviso. M.F. já tinha concordado com isso. Conversamos e decidimos fazer cinco vídeos divididos (de 3 a 5 minutos), cada um falando sobre um desses temas da escola que eles já listaram.

No encontro seguinte foram os três, mas demoraram para chegar e perdemos alguns minutos no início. Mas eu estava contente com a presença dos três – finalmente eu conseguiria ver na prática o humor e o improviso que eles tanto falavam.

M.S chegou e colocou a câmera fotográfica para carregar, sem falar nada. Pedi para que os meninos contassem para ela sobre os dias que faltou. D.O. falou das entrevistas e entregou para que ela pudesse ler, mas ela não quis. Então eu disse que ninguém precisava ler, era só contarem sobre. Então M.F. começou e ela atravessou. Ficaram brigando, implicando um com o outro.

Depois das atualizações, perguntei o que eles fariam. M.S. pegou as folhas, começou a ler e reclamou: "Vocês fazem tudo errado. Era para entrevistar um de cada turma". Os meninos, bravos, não disseram nada. Antes disso M.S. justificou que não haviam feito as entrevistas durante o turno da manhã porque estavam em período de provas. Os meninos disseram para ela que tinham feito nos dias em que ela faltou. E isso a incomodou, pareceu que ela queria ter participado. Por isso, resolveu desvirtuar, dizendo que queria mesmo fazer uma ocupação (era *para* eu ter perguntado porquê, mas eu estava um pouco irritada com a situação das brigas), mas diferente. Queria que a escola ficasse aberta, para as pessoas poderem conhecer.

É curioso observar os discursos que eles reproduzem. M.S. mesmo fala todos os discursos que podemos acompanhar através das redes sociais – portadora de informações supérfluas, de quem obtém informação através de compartilhamento e opiniões publicadas por seus contatos no *Facebook*.

Depois da discussão deles nós fomos para o pátio gravar os vídeos. M.S. e M.F. iriam aparecer falando e D.O. faria a gravação. A câmera de M.S. não ligou e usamos um celular. Noções de enquadramento, cenário, iluminação etc. foram conversadas na hora mesmo da gravação. Foi bem rápido, pois M.S. precisava sair antes. Eles foram para o pátio com as anotações das entrevistas apenas e falaram sobre isso. Foram muito bem. Falavam conversando com o público, de forma descontraída: mãos no bolso, falando gírias, fazendo gestos, numa linguagem simples, contando passo a passo aquilo



que fizeram. Às vezes davam suas opiniões sobre as respostas e atitudes. Parece que eles sabem o que fazer. Claro que inspirados, principalmente, pelas referências a que eles têm acesso – e se interessam – os canais no *Youtube*.

Essa foi a nossa última oficina, pois as tentativas seguintes foram sem sucesso: um dia eu não pude comparecer, pois estaria em viagem a São Leopoldo, outro dia choveu e eles avisaram que não iriam, outro dia a escola fez feriado prolongado e na minha última tentativa eu fui, esperei quase durante uma hora e ninguém apareceu – nem avisou. Então decidi encerrar, pois entendi que eles estariam envolvidos com as provas finais, formatura e demais afazeres de final de ano. Conversei com a coordenadora (meu contato inicial) e ela concordou. Ficou preocupada com a situação da minha pesquisa, mas falei que tinha dado certo. Como Oficina não tivemos grandes resultados, mas para a pesquisadora a experiência foi fundamental para compreender os hábitos de interação desse público consumidor de mídia – um público que tem referências diferentes da geração anterior mas que, apesar de viver em realidades distantes, não tão diferentes das referências do Caso 2.

## **7.1 .Recorrências e Reflexões**

Uma das dificuldades desse terceiro caso da pesquisa se deu no contato, pelo meu plano inicial de desenvolver a oficina em outra escola. Demorei para conseguir definir que precisava trocar de tática e partir para a alternativa. Então, tivemos pouco tempo para desenvolver as oficinas na escola municipal. Foram apenas dois meses, nos quais tivemos encontros duas vezes por semana. Isso dificultou o trabalho – como a coordenadora pedagógica havia alertado – por que era difícil que os participantes dispensassem tempo duas vezes na semana para isso, devido ao interesse próprio deles e às demais atividades que já estavam envolvidos, sejam escolares ou extraescolares.

Quando cheguei até a escola foi fácil, pois a coordenadora se mostrou entusiasta de projetos. Porém não conseguiu acompanhar meu trabalho na escola. Penso que essa é uma falha da escola, juntamente com o fato de que a escola não me conhecia. Não tínhamos uma identidade – e não tínhamos mesmo tempo para isso. A cada novo encontro, uma sala diferente. Nunca estivemos no laboratório de informática. Não tínhamos acesso aos computadores. Apesar disso, diretora e vice-diretora também eram

entusiastas, mas só acompanhavam porque eu ia até elas contar sobre o que acontecia nos encontros. O interesse da escola pelo andamento do projeto era incompatível com o interesse pela implantação.

As ocorrências com esse grupo se aproximaram mais daquelas que listei no primeiro caso. Os quatro pré-adolescentes que participaram das oficinas na escola pública em Pelotas eram apenas um pouco mais velhos que aqueles de Esteio. Tinham 15, 16 e 17 anos. E seus hábitos de consumo e interação também eram semelhantes. Porém, notei que os adolescentes de Pelotas têm menos acesso à Internet do que os de Esteio. Isso porque dois deles não tinham acesso em casa. Um utilizava os dados do aparelho celular e o outro acessava as redes sociais na casa da avó. As pesquisas para a escola eram realizadas na biblioteca. Os outros dois – que tinham acesso à Internet em casa – são mais ativos em sua rede social. Eles publicam fotos, pensamentos, curtem e compartilham textos e fotos de seus contatos etc. Um desses é W.S., que mostrou ser o mais conectado dos quatro. Foi com ele que aconteceu um episódio que merece ser destacado.

Certo encontro, perguntei como eles obtinham informações. W.S. respondeu que muito do que sabe sobre os fatos do mundo é aquilo que outras pessoas compartilham e/ou publicam em suas redes sociais. E que essas pessoas podem ser pessoas famosas, como, por exemplo, os jogadores de futebol dos quais é fã. Ou seja, ele fica sabendo de um terremoto na Itália a partir da publicação de um jogador da seleção italiana no *Twitter* pedindo orações e doações para os desabrigados. Essa é uma ocorrência interessante, resultante da facilitação do acesso aos meios de publicação na mídia. Em menor escala, ele sabe de acontecimentos locais a partir do que seus vizinhos e colegas publicam. Mas nem sempre essa publicação é uma notícia – uma vez que pode ser divulgada por qualquer pessoa, mesmo que essa não tenha conhecimento para escrever dessa forma.

Outro ponto interessante foi a declaração de que, além do canal no *Youtube*, fariam uma *fan page* no *Facebook*, porque o *Facebook* é “um meio tradicional”. Não questionei essa afirmação no momento, mas guardei para refletir aqui neste item. A divulgação de projetos, marcas e pessoas através de *fan pages* é naturalmente comum para esses participantes. Até acredito que se ela tivesse pensado nas palavras “mais comuns”, talvez tivesse utilizado. Mas a escolha por “tradicional” não foi neutra. Creio

que esse é sim um movimento natural para eles, quase que uma regra a ser seguida por quem quer divulgar alguma coisa. Aí então podemos pensar sobre a comunicação enquanto ferramenta de *marketing* e promoção de ideias, projetos, pessoas, coisas etc.

Quando questionei o que mais faziam na internet, todos concordaram que gastavam mais tempo conversando com os amigos e colegas no bate-papo do *Facebook* ou no *WhatsApp*. Principalmente no *WhatsApp*. D.O. disse, inclusive, que logo que criou sua conta no *Facebook* ficou “fissurado”, quase que um vício por ficar conversando com os amigos. Mas aí ficou sem internet em casa e isso diminuiu. Agora disse que usa moderadamente, quando está na casa da avó. Mas que gosta mais de ir visitar os amigos e dialogar pessoalmente. Os demais concordaram com essa preferência. Não era comum, como foi no caso 1, que os participantes ficassem mexendo no celular durante os encontros. Apenas duas vezes isso aconteceu, com M.C. A primeira delas pois ele estava escutando músicas com um dos fones no ouvido e a segunda vez porque estava esperando uma nota ser publicada, num grupo de escoteiros do qual ele participa – que acontece nos finais de semana na escola.

Uma dificuldade encontrada esteve relacionada ao fato de que os participantes não conseguiam selecionar os assuntos sobre os quais queriam tratar em seus vídeos. “Queremos falar sobre tudo”, era uma frase comum na Oficina. Quando eu questionava o que era “tudo” eles respondiam com tranquilidade: política, religião, preconceito, problemas da escola, educação, corrupção e qualquer assunto que estivesse gerando polêmica nas redes sociais: protestos, ocupação, manifestações etc. Para estarem no mundo, comunicando para outras pessoas através do canal, eles precisavam falar sobre as temáticas que as pessoas estavam interessadas. Para desenvolver um produto era difícil lidar com essas vontades gerais. Eu pedia recorrentemente que eles filtrassem, que selecionassem algum tema e que, dentro desse tema, nós poderíamos escolher alguns aspectos para compor um vídeo curto, que não ficasse maçante para o público. Eles concordavam, mas na oficina seguinte voltavam com o mesmo discurso. Então eu propus colocarmos no papel, para fazer um planejamento. Fizemos isso para definir a quantidade de vídeos e a distribuição dos assuntos, e só. Um pequeno roteiro não era do interesse deles.

O que nos leva ao próximo ponto de interesse para a pesquisa: eles não planejam. Planejar significa para eles se entediar. Ou seja, se é planejado, escrito num

roteiro, eles vão começar a decorar ou ler e vai ficar “muito chato”. Eles queriam o improviso, característica de outra vertente que eles pediam, o humor. Se não for engraçado, é chato. Essa era a lógica. E se fosse chato, ninguém ia assistir.

Quando experimentamos fazer uma gravação, eles conseguiram desenvolver as frases e os pensamentos sem um roteiro. Claro que eles se atrapalhavam um pouco, normal para quem não pensa antes de falar. As vezes se repetiam ou engasgavam, ou ainda pensavam durante a fala. Nada disso se configurava um problema para eles. Eu, comoicineira, buscava inicialmente o ensino da técnica para que os vídeos ficassem harmônicos, bem finalizados e bem produzidos. Depois que eu vi eles concatenando suas ideias – a partir do que havíamos conversado na oficina – sem um texto auxiliar, eu desapeguei também. Pena que não conseguimos dar continuidade. Mas foi uma amostra importante, que demonstrou certa originalidade na aprendizagem de uma mídia que é nova. A questão, naturalmente, seria testar e desenvolver o “improviso” como procedimento motivador, mas também de eficácia autorreflexiva e interacional.

Uma última observação, bastante curiosa, foi o baixo número de participantes. Com o entusiasmo da coordenadora e a “propaganda” que fez de seus estudantes, não imaginei que apenas quatro fossem ficar interessados. Um deles nem sei se ficou - afinal, “sempre participa” dos projetos da escola. O que aparentava era que ninguém mais queria se envolver, ou ter o trabalho de se envolver com mais um projeto. Os próprios participantes demonstravam isso quando acabavam faltando à Oficina para fazer trabalhos da escola, ajudar os pais em casa/trabalho e participar de outras atividades com as quais já estavam envolvidos antes de iniciarmos a Oficina de produção de mídia.

## Capítulo 8 – Inferências e pistas

Os três grupos que participaram de nossa observação são substancialmente diferentes. Primeiro, obviamente, porque se tratam de pessoas diferentes. Pessoas essas que carregam uma experiência pessoal – mesmo se tratando de pré-adolescentes – que diz muito sobre sua história, personalidade e hábitos interacionais. Lidamos com pré-adolescentes de 9 até 14 anos e adolescentes de 15 até 17 anos. Só aí já encontramos diferenças de comportamento impulsionadas pela faixa etária, que influencia interesses e conhecimento.

Mas, além disso, lidamos com diferentes contextos sociais. E os contextos dizem diretamente sobre o perfil de cada Oficina e as ações de cada participante. Fazemos a seguinte caracterização abrangente dos três grupos – lembrando, porém que não há homogeneidade nos grupos, e portanto há variações internas, com diferenças de estudante para estudante: o caso 1 - escola de Esteio foi o grupo mais ativamente conectado às potencialidades da mediação, mas não necessariamente o que mais aproveita esse potencial; no caso 2 - grupo extraescolar encontramos o grupo mais imediatamente afastado dessas potencialidades, mas que trouxe ocorrências de ordem crítica da mediação referentes ao não acesso, que incitam reflexões profundas nesse sentido; e no caso 3 - Escola de Pelotas estavam os participantes mais maduros e atentos às possibilidades de inserção no mundo através da mediação. Os três grupos, apesar de distintos, estão conectados pela emergência da mediação, em maior ou menor grau, no seu cotidiano.

A partir do material obtido na observação dos três casos, considerando o problema desse estudo, fazemos neste capítulo inferências sobre a realidade dos participantes na sociedade em mediação.

É importante ressaltar que não pretendemos dar receitas sobre como deve ser o ensino de mídia – até porque não temos certeza de que o caminho ideal seja esse. Nosso propósito com o que está posto a seguir é indicar algumas referências possíveis para refletir a manifestação da mediação no cotidiano desses jovens, deixando pistas para que estratégias educacionais possam ser pensadas a fim de preparar a juventude para esse contexto transformado.

Acreditamos que as observações feitas junto à parte descritiva dos três casos, somadas às inferências aqui apresentadas, correspondem aos resultados da investigação com base no eixo constituído pelo problema e pelos objetivos da pesquisa.

O que podemos dizer, de forma conclusiva, é que alguma coisa precisa ser feita com relação a participação dos jovens no potencial que a midiatização oferece. É nesse sentido – do fazer alguma coisa – que propomos essa reflexão num Programa de Pós-Graduação em Comunicação.

Cada episódio destacado das Oficinas nos possibilitou inferências que organizamos em três níveis de reflexão. O primeiro deles diz respeito as ocorrências que nos levaram a pensar sobre os interesses dos participantes, ou seja, o que eles querem fazer em suas interações<sup>46</sup>. O segundo nível trata dos usos e domínios dos meios de comunicação feitos pelos participantes nas Oficinas, ou seja, como fazem, no cotidiano, a interação ocorrer. O último nível de inferências diz sobre as expectativas, o por que fazem o que efetivamente fazem nas interações.

Para chegarmos a esta organização relacionamos as ocorrências que se destacaram no conjunto das Oficinas com as perguntas que fizemos na elaboração do problema de pesquisa. Nosso intuito não foi o de buscar ocorrências que respondessem pontualmente a cada pergunta, mas sim que se relacionassem com a questão abordada pelo questionamento. Mais de uma ocorrência se relacionou a mesma pergunta e uma mesma ocorrência se relacionou a mais de uma questão. Depois da relação feita, voltamos ao material para pensar quais conjuntos de ocorrência (agora com uma temática específica – a da pergunta) poderiam se relacionar entre si. Daí surgiram três grandes conjuntos, que dizem sobre os interesses, usos e domínios e expectativas dos participantes.

## **8.1. Interesses**

Consideramos os interesses dos jovens como um aspecto relevante para reflexão, por indicar, justamente, aquilo que os participantes querem fazer. Não apenas como produto midiático, como era oferecido que escolhessem no caso das Oficinas, mas também no que se refere a interesses interacionais.

---

<sup>46</sup> Interações com a mídia ou interpessoais, mediadas ou não.

Como os relatos nos capítulos 5, 6 e 7 mostraram, grande maioria dos participantes tinha acesso a internet, ou através de computador ou aparelho celular – em casa, na escola, no vizinho, no primo etc. Eles “davam um jeito” de obter acesso para, principalmente, estar em contato com o mundo através das redes sociais. Este era o principal interesse dos participantes nas Oficinas, acompanhado de acesso ao *Youtube*, pesquisas diversas no *Google* e, em menor grau, jogos *online*.

Sabemos que a internet, além de um veículo comunicacional, é um meio de entretenimento - talvez cerne da diversão mediada por tecnologia na atualidade. A possibilidade dos mais diversos nichos de mercado de jogar os mais variados *games* e assistir vídeos (filmes, séries, clipes musicais, esporte, humorísticos, moda etc.) vem transformando a maneira de se divertir hoje em dia e com os pré-adolescentes e adolescentes que estivemos pesquisando não é diferente, independente do nível de inserção e acesso deles à internet.

Algumas ocorrências nos fazem pensar que o entretenimento é o principal interesse dos participantes na internet. O *Youtube*, por exemplo, foi unanimidade nos três casos, seja para música, humor, estudo, tutoriais etc. Nos casos 1 e 2 os clipes musicais eram nossa companhia constante. A música é um elemento que possibilita identificação com os diferentes contextos sociais. Os estudantes não deixavam passar a possibilidade de assistir aos clipes e ouvir as músicas durante a oficina .

Com o *Facebook*, então, isso era mais acentuado. Os participantes chegavam e se conectavam direto à rede social. Estar no *Facebook* parecia uma forma estabelecida de estar no mundo. É como se o que não está na rede social, de fato, não exista. Era interessante aos participantes compartilhar aspectos de sua vida pessoal para que suas publicações recebessem curtidas e comentários. O *Facebook* também funciona como fonte de obtenção de informação. Além de saber o que acontece através do que os seus contatos publicam nas redes sociais, é de seu interesse saber sobre a vida deles: o que estão fazendo, para onde irão no final de semana, o que comeram no almoço, como estão se sentindo hoje etc.

Há uma preocupação explícita dos participantes em ter fama. Seja na instantaneidade do *Facebook*, entre seus contatos, na escola ou ainda no bairro. "Ser famoso" é *ser alguém*, ter uma identidade, é *estar* inserido na sociedade, é ser interessante, é ter segurança de que é querido, é ser aceito. O “ser famoso” não chega a

ser uma expectativa. Antes disso, é algo que interessa imediatamente aos jovens. A instantaneidade e o efêmero desse tipo de fama viral potencializada pela internet é algo que os participantes querem fazer na interação com seus contatos. Se a foto tem um número relativamente alto de curtidas (considerando o número de contatos a que se está conectado na rede), pronto! aí já está a fama.

O famoso aparece como um “modelo” altamente desejável, apesar de tratar-se de uma idealização ingênua, pois a possibilidade de que fiquem famosos é remota e isso pode gerar frustrações e porque a busca por esse modelo pode afastá-los de sonhos com possibilidade de realização. Diante de todas essas ocorrências nas observações que apontaram a existência desse modelo, é evidente que não podemos ignorá-lo. Como, então, podemos redirecionar essa ilusão de modo produtivo?

Os assuntos da internet, viralizados na rede social, também interessam e fazem parte dos discursos dos pré-adolescentes e adolescentes. Opinar sobre essas temáticas também. Essa é uma ocorrência cotidiana, não só da faixa etária aqui compreendida. A preocupação não é com o que falar, mas com o estar dizendo alguma coisa - ter voz. Nas Oficinas mesmo os participantes disseram que queriam “dizer o que viesse à cabeça”, sem planejamento, sem pensamento refletido anteriormente. Queriam ligar a câmera e começar, pois planejar é entediante. E o humor é elemento essencial para o sucesso da comunicação na internet.

Nos três casos todos defendiam que o conteúdo produzido deveria ser engraçado. Em especial uma ocorrência do caso 3, em mais de um encontro, na qual o humor era veementemente defendido para a obtenção dos acessos e para que o vídeo produzido ficasse interessante ao público. O fundamento do humor, neste caso, é o improvisado. Por isso queriam falar o que viesse a cabeça, para que fosse permitido o erro, o deslize, a gagueira, o inseto que pousa no apresentador, o espirro no meio da fala, o esquecimento do texto entre outras imprevisibilidades.

A espontaneidade que almejavam na produção midiática se aproxima, de certo modo, da ideia de exposição nas redes sociais. É como se, sendo espontâneo, sou eu mesmo e me coloco mais próximo do público/dos contatos. O formato da comunicação ganha uma importância que determina o que é interessante consumir ou não.



Era natural que os participantes se interessassem também por acompanhar a vida dos famosos. No caso 2 foi evidente o interesse das meninas pelas notícias sobre celebridades juvenis e também por imagens e fotografias. No caso 3, um dos meninos se informava a partir daquilo que seus ídolos publicavam nas redes. As celebridades fazem o papel de mediadoras dos jovens com o mundo “lá fora”, que não é abordado em casa, no contexto familiar, nem na escola, que isola esse universo potencial de suas salas de aula.

As celebridades, a fama e esse mundo à parte se tornam referência num contexto de midiaticização, no qual os limites de público e privado estão esmaecendo. Assim como os *youtubers* e *vloggers* obtêm acessos e seguidores, muitas vezes, se expondo e expondo aspectos de seu cotidiano na internet, os pré-adolescentes e adolescentes também querem fazer. Afinal, ser famoso já não é mais tão difícil. Desta maneira, a celebridade é o modelo que a mídia oferece e que faz sentido para o jovem. São de seu interesse imediato o esporte, a beleza, o sucesso e outras competências enfatizadas pela própria mídia.

O fato de os jovens terem acesso a informações através de compartilhamentos e opiniões sobre essas temáticas publicadas por seus ídolos e/ou familiares e amigos, caracteriza fluxos do circuito comunicacional da midiaticização. Os participantes reelaboram – e vezes reproduzem – discursos que estão nas redes sociais e tentam projetar opiniões a partir dos trechos a que têm acesso através das opiniões dos seus contatos. Encontramos aí as constantes reinserções da informação no circuito comunicacional, a partir da circulação de novas reelaborações sobre um acontecimento.

A circulação é um elemento que interessa aos participantes, manifestado através do interesse deles pelo retorno da comunicação. No caso 2 uma das meninas tinha um perfil *fake* no *Facebook* de uma atriz *teen*, com o intuito de – estando travestida de atriz – obter seguidores, curtidas, compartilhamentos, comentários e demais manifestações de retorno àquilo que ela publica na rede social. No caso 1, quando os participantes criaram a *fan page*, as meninas vibravam com cada curtida na página. Cada novo seguidor era uma alegria, significava que mais uma pessoa estaria acompanhando nossas publicações. No caso 3, os participantes consideraram que a produção de um jornal impresso não daria retorno, pois os colegas poderiam até rasgá-los na nossa frente. Eles se interessam antes pelos produtos que seu público possa aprovar e com o qual possa

interagir, seja através de comentários no vídeo ou em sala de aula ou até mesmo apenas através de uma simples aceitação - mas explicitada.

Os jogos *online* também fizeram parte do rol de interesses dos participantes. Com menor recorrência que os outros interesses, os jogos fazem parte diretamente do entretenimento, entrando como uma brincadeira mediada pela tecnologia. Essa ocorrência foi percebida, principalmente, naqueles participantes mais jovens, que ainda não têm interesse imediato nas redes sociais. Creio não ser coincidência o fato de que esses participantes não possuem redes sociais – seja por não terem acesso constante à internet ou por que os pais não permitem.

Os participantes mais velhos – caso 3 – têm o hábito de acessar a internet para estar em contato com seus amigos, assim como para estar no mundo, opinando, comentando, se informando, “postando”... fazendo-se ver pelos outros. Apesar de passar algum tempo no *WhatsApp* e *Facebook* em interação com amigos, os participantes do grupo da escola de Pelotas disseram preferir conversar pessoalmente, visitar os amigos, sair para se divertir etc. Inferimos a partir disso que o que se mostra nessa ocorrência é uma situação de transição da midiaticização. Eles tendem a preferir a interação presencial, tradicional, porque não têm o acesso diário a interação mediada. Um deles, por exemplo, só consegue conectar-se à internet quando está na casa da avó. Como esse acesso ainda está à margem, com relação a entrada desse grupo na cena midiaticizada, eles têm o hábito de conversar pessoalmente, além de mais tempo para ficar pessoalmente “jogando conversa fora”.

Foi nesse grupo que os assuntos em alta nas redes sociais eram também temática de suas falas na Oficina. Havia um ambiente forte de reivindicação e insatisfação com o que não os agradava. O ímpeto por ocupar e manifestar, assim como a indignação com a política, a corrupção e o preconceito eram mencionados em todos os encontros, principalmente quando eu questionava o que era o “tudo” quando eles diziam que queriam fazer um vídeo “sobre tudo”. As temáticas em pauta eram fomentadas nas redes sociais e, muitas vezes, os compartilhamentos dos contatos era toda a informação que eles tinham sobre os assuntos. Aí encontramos um possível direcionamento no modo como esses jovens passam a enxergar e interpretar o mundo, guiados por hiperlinks, compartilhamentos e “assuntos relacionados” de sites noticiosos.

## 8.2. Usos e domínios

O que referimos como competências de usos e domínios nos três casos, aparece não só naquilo que os participantes fizeram como atividade das Oficinas mas, também, nas pistas que deram sobre suas práticas cotidianas, em suas falas com os colegas e na interação mediada, quando ficavam com suas redes sociais conectadas durante os encontros.

Os recursos tecnológicos midiáticos a que esses jovens têm acesso não são muito variados. A televisão é presença unânime nos lares de todos, mas ela representa algo já ultrapassado, pois não há a oportunidade imediata de se colocar na mídia através dela. Os participantes, de modo geral, demonstraram em relatos e atitudes<sup>47</sup> que a televisão não é o que mais os interessa como veículo de comunicação. O acesso raramente se dá por vontade própria, ou seja, eles assistem quando chegam em casa e a televisão já está ligada. No máximo ligam para assistir algo que já sabem ser de seu interesse, como alguma novela, filme ou programa específico.

A televisão é considerada como o lugar “chato” de se obter qualquer tipo de informação, assim como o jornal impresso e os demais meios de comunicação tradicionais, pois é nesses meios que, segundo os participantes, é publicado aquilo que é “assunto sério”, a parte chata do mundo. Na internet, em comparação, eles têm acesso ao que é divertido, jovial, leve. Em uma situação no caso 1, um dos meninos respondeu, quando questionado sobre a possibilidade de trabalhar com notícias em sala de aula, que não era necessário fazer isso, uma vez que é função da televisão divulgar as notícias.

---

<sup>47</sup> Algumas referências nesse sentido:

Caso 1: “Já I.R., apesar de achá-lo um tanto quanto ingênuo, tem um olhar interessante. Ele percebe as movimentações. Insistiu que devíamos colocar humor no conteúdo. Relatou que ele mesmo foi na casa de um primo (que tem internet) e ficou horas assistindo vídeos de um canal de humor no *Youtube*. Disse que os jovens até leem as notícias sérias, ali na *timeline* do seu *Facebook* mesmo, e que depois não dão mais importância. Disse também que os jovens já sabem as informações sérias. Perguntei como e ele respondeu “Não é isso o que a TV faz?”” (p.79).

Caso 2: Outro aspecto “chato” eram as notícias divulgadas pela mídia. Obviamente nenhum deles assiste telejornais nem lê jornais impressos. Alguns ainda ouvem rádio, pois os pais têm o hábito. Porém eles, por iniciativa própria, não. Eles sabem das notícias por escutarem os pais comentando ou outros adultos, como professores na escola, por exemplo. Não que alguém conte essas notícias para eles, mas sim por ouvir comentários entre adultos. Ou ainda se aparece no *Facebook*. I.C. chegou a dizer que queria fazer vídeos que não fossem “chatos” como as reportagens que aparecem na televisão. (p.98).

Caso 3: “Disseram que essas notícias chegaram até eles principalmente através da televisão. D.O. disse que assiste televisão se já está ligada. Se souber de alguma notícia que seja de seu interesse, ele coloca no noticiário – mas é raro acontecer. Já W.C., além da televisão, obtém informação também através das redes sociais, naquilo que é compartilhado e chega até a sua *timeline*.” (p.107).

Outra ocorrência ainda no caso de Esteio, como relatamos no capítulo 5, levou dois participantes, a travarem um debate interessante. Um dos meninos defendeu que os jovens – então público alvo de sua comunicação na Oficina – não se interessam por aquilo que é sério, enquanto uma menina sustentou que os jovens têm interesse no que é sério, desde que seja dado abertura para que eles possam ser ouvidos. É importante para esses jovens que sua opinião seja considerada e debatida, pois assim eles podem se colocar no mundo através daquilo que pensam e dizem - e, a partir disso, eles podem se reconhecer enquanto participantes do mundo. Essa é também uma questão de identidade.

As percepções dos participantes acerca do que é a televisão nos fazem refletir sobre o ensino de mídia. As lógicas da mídia e seus processos de produção de sentido representam o passado para os participantes. Em contraposição, eles se identificam com aquilo que é novo e, em consequência, com as lógicas desse novo contexto. Com isso nos perguntamos o que é necessário ensinar. Algo, certamente, precisa fazer parte de um processo de aprendizagem. Ter nascido no período atual e estar numa geração de midiatização emergente não implica que saibam operar os dispositivos tecnológicos. E mais do que operar, é preciso potencializar a operação. O uso pelo uso não significa que os jovens de hoje interagem mais ou melhor que os da geração anterior.

A partir das ocorrências nas Oficinas foi possível indicar algumas referências que identificam as lógicas da midiatização – esses novos protocolos de interação que permeiam cada vez com mais intensidade nosso cotidiano. O esforço seguinte é, então, elaborar como trabalhar essas novidades com os jovens nas escolas.

O uso dos participantes com relação as Oficinas ficou destacado pelo caso extraescolar, no qual a Oficina era uma espécie de *lan house* ou ainda um parque de diversões, onde os participantes tinham liberdade para utilizar o computador e a internet da forma que quisessem. Digo isso pois alguns deles disseram ter desistido por que conseguiram acessar a internet de outros lugares, então não precisavam mais dos encontros para isso. Esse uso espontâneo foi interessante para o conjunto de ocorrências.

O uso da internet está relacionado predominantemente ao contato dos participantes com seus amigos, nos três grupos pesquisados. O *Facebook* e o *WhatsApp*, são o principal canal de interação no caso 1, em que fizemos um grupo da Oficina no

*WhatsApp*, e os participantes ficavam o dia inteiro trocando mensagens, vídeos gravados por eles mesmos e também compartilhados de outras plataformas, memes etc. (tudo envolvendo humor). No caso 3 o uso da internet para interação também era predominante, porém os participantes disseram preferir a interação presencial. No caso 2 o principal uso que faziam da internet era para autoafirmação e para pesquisar a vida de famosos no *Google* e amigos na rede social.

Além do acesso desenfreado ao *Facebook*, os participantes mostraram outros tipos de uso do computador. Um dos mais curiosos está relacionado às buscas feitas no *Google*. Dois meninos participantes do caso 2 procuravam produtos de marca na internet: bonés, tênis, camisetas etc. Eles olhavam os modelos, os valores, comentavam com os outros quem conhecia, quem possuía, quais queriam ter etc.

A questão do consumo também apareceu num episódio em que um desses meninos chegou ao encontro com um recorte de encarte publicitário de um celular colado num papelão, dizendo que tinha ganhado um celular do pai. Com aquele celular o menino produziu uma tentativa de se inserir no mundo, possuindo um aparelho tecnológico melhor do que aqueles que seus colegas de Oficina tinham. De uma forma divertida e irônica, foi possível que o menino brincasse com a própria realidade de consumo, num contexto em que a cada dia novas tecnologias com potenciais enormes de comunicação surgem ao mesmo tempo em que vão ficando cada vez mais longe das oportunidades de consumo desse menino.

A midiaticização, desta forma, assim como outros fenômenos globais, pode acentuar desigualdades no momento em que o mercado de consumo dificulta o acesso ao dispositivo tecnológico. As desigualdades do sistema dificultam o desenvolvimento de competências básicas para que se possa chegar à oportunidade de manejar o potencial da midiaticização. O caso desse menino é exemplo disso, uma vez que tem 12 anos de idade, está no 4º ano do ensino fundamental e tem um atraso considerável em relação as habilidades básicas de leitura e escrita.

Outra competência de uso desenvolvida é a das ferramentas de informática. Em Esteio e no grupo extraescolar, mesmo aqueles que não tinham acesso ao computador em casa, sabiam pelo menos o básico da utilização: ligar, desligar, abrir janelas, fazer buscas, salvar arquivos, digitar, formatar textos etc. Dos participantes dos três grupos, apenas dois do segundo caso não tinham essa habilidade.

Entre aqueles que mais dominavam a utilização das ferramentas, alguns faziam coisas sem saber o que era - por uma ação não refletida, “natural” ao seu cotidiano. As duas meninas do caso 2 que querem ser *vloggers*, por exemplo, trabalharam na formatação do *layout* do blog e quando ouviram essa palavra disseram não saber do que se tratava. As práticas naturalizadas para os jovens poderiam representar passos importantes para sua autonomia na operação de códigos e linguagens interacionais, para desenvolvimento de oportunidades de interação social propiciadas pela midiaticização.

A utilização desse conhecimento que eles já têm foi acionada para a elaboração dos produtos midiáticos. Porém, não havia compatibilidade entre os interesses e expectativas das instituições, da oficina e dos participantes. Consideramos que houve aí uma defasagem na comunicação e nos elementos compartilhados entre os envolvidos.

Como oficinaira posso dizer que as escolas não entenderam a proposta da Oficina. Algumas pessoas entenderam que eu daria uma espécie de curso para que fosse elaborado um produto de comunicação e que isso fazia parte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado. Digo algumas pessoas, pois em nenhum dos dois casos a escola, como instituição, tinha conhecimento do trabalho desenvolvido nas Oficinas. Se isso não era compreendido, menos ainda a proposta da Oficina, enquanto lugar de produção de sentidos e estímulo ao potencial criativo e crítico dos participantes, frente aos desafios cotidianos colocados pela midiaticização.

A escola não conhecer a oficinaira é um problema. Um projeto desse tipo, que almeja objetivos sociais, não pode estar desconectado das demandas da comunidade escolar e, nesse sentido, é imprescindível a participação dessa comunidade. Também porque percebemos um cotidiano cada vez mais permeado por questões das mais variadas competências, num mar de assuntos e acontecimentos. Ao isolar a escola dessa realidade emaranhada pensamos estar promovendo e acentuando uma defasagem que coloca a escola como o lugar “chato”, da obrigação e dos conhecimentos imediatamente inúteis ao cotidiano. O mínimo é que a escola, de modo geral, tenha conhecimento do projeto.

Ainda alguns atravessamentos como os prazos do mestrado e o curto período de tempo em que estive em cada um dos três locais pesquisados, dificultaram esse acesso maior da escola às Oficinas e das Oficinas à escola.

Entretanto, essas questões relacionadas às dificuldades enfrentadas na prática do trabalho de campo fazem parte do próprio desafio colocado pela pesquisa. Queremos deixar claro que essas constatações referentes à não participação efetiva das instituições, às questões burocráticas que atrasaram início de atividades ou ainda à falta de compatibilidade de interesses dos envolvidos não justificam o insucesso da Oficina - menos ainda eventuais lacunas deixadas pela dissertação -, mas se apresentam como os problemas provenientes do estudo a que nos propomos, e que devem ser considerados em investigações de continuidade.

### **8.3. Expectativas**

A partir das atividades desenvolvidas, das conversas, dos interesses e no que ficou deixado pelos envolvidos nas entrelinhas podemos inferir o que era esperado, não só das Oficinas, mas também das potencialidades da Mídiação..

As expectativas abordadas aqui não são apenas aquelas dos participantes diretos das oficinas - afinal, todos os envolvidos nos três casos esperavam alguma coisa do processo. As escolas, a igreja e o CRAS, enquanto instituições, tinham a expectativa de a elaboração do produto. Algo físico, palpável ou visível, que pudessem acessar e concluir que “deu certo”. No caso 1 ainda tivemos o atravessamento da expectativa da escola pelo produto específico blog, que não estava no interesse dos participantes.

A instituição, de forma geral, espera resultados. E é mais fácil obter resultados práticos acabados (como um jornal impresso e distribuído) quando as expectativas são lançadas para que os participantes tentem alcançá-las. Quando o propósito é o de oportunizar a liberdade, é provável que a expectativa da instituição pelo produto não seja alcançada, porque no processo, durante os encontros, aparecem as expectativas e desejos dos participantes, que frequentemente não correspondem aos da instituição. Essa afirmação também é verdadeira para a oficina. Em nosso caso não tivemos esse problema específico, pois apesar de desejar o produto, estava claro – enquanto oficina mesmo – que os participantes aprenderiam mais no processo que no produto.

A expectativa da oficinaira referente a elaboração do produto existia para que as instituições tivessem sua retribuição<sup>48</sup>. Além dessa, a expectativa maior foi com o interesse dos participantes. Era valioso para a oficinaira que os jovens estivessem envolvidos, aproveitando o potencial da mídiatização, pensando sua realidade, seus problemas, seus sonhos etc. – um objetivo de educadora, além do objetivo de pesquisadora, pelo conhecimento sobre realidades da mídiatização.

Os participantes, por sua vez, também almejavam coisas. Entre elas a “fama” - a partir do acesso e possibilidade de utilização das redes sociais nas Oficinas -, uma inserção maior nessa realidade mídiatizada e a ampliação do alcance de suas falas - o que só seria possível se obtivessem o retorno de sua própria comunicação.

As respostas para o que foi produzido na Oficina (ou publicado em suas redes sociais durante a Oficina) era o que definia o sucesso de suas ações de comunicação. Se publicavam uma foto e ninguém curtiava, não era interessante, assim como não podiam produzir um jornal impresso, pois os colegas de escola reprovariam. O sucesso de suas práticas está diretamente relacionado com o retorno, colocado nas redes sociais em forma de circuito, nos comentários, compartilhamentos e novas produções de sentido elaboradas por seus contatos. Essa ansiedade parece estar relacionada a algum tipo de aceitação que os jovens buscam, seja nos circuitos nos quais o produto se inscreve mídiaticamente, seja na interação presencial, a partir daquilo que os colegas irão pensar.

Em um nível mais distante de sua realidade, os participantes desejavam que suas práticas na internet pudessem ter lucratividade. Em vários momentos os jovens questionaram a possibilidade do “*Youtube* dar dinheiro”, ou obter acessos para ter retorno financeiro, ganhar dinheiro dando dicas de moda num blog e, materializado como sonho mesmo, no “quero ser *vlogger* quando crescer<sup>49</sup>”. Essas referências eram trazidas por eles da própria internet, naquilo que os participantes consumiam mídiaticamente nos canais de *youtubers* famosos - que adquirem sucesso imediato, sem necessariamente precisar de preparação ou conhecimento para isso. Os jovens que fazem sucesso no *Youtube* geralmente são amadores que “de repente” atraem seguidores a partir de suas publicações e ficam popularmente conhecidos. Esse é um modelo de

---

<sup>48</sup> As instituições abriram as portas para uma pesquisa acadêmica e o que eu posso devolver, de imediato, como retribuição, é o desenvolvimento do produto.

<sup>49</sup> Perceba aqui uma geração que já insere as possibilidades da mídiatização que são de seu interesse – neste caso, o dinheiro - em seu apanhado de sonhos para o futuro.



sucesso (e do que o sucesso pode trazer: fama e dinheiro, por exemplo) que chama a atenção dos participantes.

Nesse sentido, é importante perceber que os estudantes também precisam de algum tipo de retribuição que acenda seu engajamento. Enquanto Oficina, é muitíssimo improvável que o que aprendam os leve a atividades imediatas para ganhar dinheiro, mas é possível refletir sobre esse estímulo – com cautela e responsabilidade<sup>50</sup>. Os participantes se interessam pela possibilidade de realizar sonhos a partir do que fazem na Oficina e o fato de que eles conseguem relacionar a Oficina como uma oportunidade ou uma porta de acesso ao mundo, já é motivador para que alternativas sejam pensadas. Uma motivação desse tipo – como retorno e recompensa imediata – pode ser elemento incentivador da produção, da mesma maneira – ou ainda mais forte – que o incentivo do retorno da comunicação. Além da satisfação com a realização do produto, uma inserção social local e imediata mais intensa. Mas sobretudo, seria preciso pensar em como estimular nos estudantes uma satisfação consigo mesmo, por descobrir competências pessoais - e que estas façam sentido, para si e para os outros.

Uma expectativa forte dos participantes é com a sua inserção no mundo. Talvez essa seja a expectativa que eles mais consideram como possível de ser alcançada. Estar *online* parece significar ter *status* social, fazer parte de uma tribo, ser superconectado, ter muitos seguidores, obter fama e demais objetivos neste sentido. O importante possivelmente nem seja ser tudo isso, de fato, mas sim aparentar ser (mesmo que ser seja a expectativa). Essa aparência faz parte de sua autoafirmação como participantes do mundo.

\*\*\*

Os três níveis de inferência que agrupam as ocorrências das Oficinas nos fazem pensar ainda em algumas proposições de modo mais geral, referentes especificamente a algumas considerações que chegamos ao final do período de estudos.

Não vemos problema em dizer que talvez “oficinas” talvez não sejam o caminho ideal de preparação do jovem para a sociedade em midiatização. A Oficina, como aconteceu nos três casos, não funciona - não nos moldes preparados. Claro que como

---

<sup>50</sup> É importante não esquecer que estamos lidando com sonhos e expectativas de jovens, e que criar falsas expectativas pode gerar decepções que os acompanharão durante a vida. O cuidado deve ser redobrado quando esses jovens pertencem a contextos sociais como o dos participantes do caso 2.

metodologia de observação foi riquíssimo, pois a partir disso é que chegamos a essas pistas sobre o ensino de mídia numa sociedade transformada. Porém como recurso pedagógico deixa a desejar.

Se o propósito é a aproximação do jovem e se, para isso, precisamos estar atentos àquilo que é interessante para eles, é necessário entender quais são as suas demandas. Produzir conteúdos de mídia, fazendo entrevistas, escrevendo textos, problematizando questões da escola e do bairro etc., não são parte do seu cotidiano. Os jovens fazem outras coisas com a mídia a que têm acesso. Eles não estão interessados no bairro ou na escola (como aicineira sugeriu em diversos momentos) e sim no mundo, mais especificamente no que é possível *ser* dentro desse universo. Há aí a presença de uma questão de identidade e identificação.

A oficina era - nos três casos - parecida com a escola: fora da realidade em que os participantes vivem. Eles ficavam empolgados com as tarefas – pois são mais interessantes que aquelas da escola: sair pelo bairro, entrevistar, fazer fotos. Mas o interesse em estar na Oficina é parecido com o de estar em sala de aula. Eles compareciam na Oficina quando não tinham outra atividade mais interessante, pois a Oficina ainda era mais interessante do que ficar em casa – principalmente se não tinham internet em casa.

Uma oficina de informática, que esteja focada nos recursos tecnológicos disponíveis que tanto chamaram a atenção dos participantes nas Oficinas, penso, igualmente não funcionaria se eles precisassem copiar textos, montar slides e demais tarefas comuns nas aulas de informática. O que eles querem é mais profundo, – e complexo para quem pretende oferecer algum elemento de suporte a esses jovens - é estar no mundo através das novas tecnologias – e é mesmo essa umas das possibilidades que elas trazem.

\*\*\*

O que é possível fazer, então, a partir disso? Não temos receitas nem respostas concretas. Mas acreditamos que esta pesquisa pode estimular futuras práticas de intervenção, que atendam às demandas desses jovens. As reflexões que se seguem, sustentadas pelo que levantamos na pesquisa, dão base para novos desenvolvimentos e estudos:

- Talvez a chave de acesso ao universo desses jovens midiaticizados seja o *Youtube*. Nos três casos, o site de compartilhamento de vídeos foi unânime. Partindo daquilo que os participantes gostam, talvez seja interessante estimular a produção de vídeos para compartilhamento. E aí almejar ensinar a técnica para que eles possam se inserir nesse meio, como desejam, e a partir desse processo ter a sensibilidade em perceber as ocorrências do caminho. Com os materiais compartilhados, perceber a circulação do produto e as reações dos participantes ao retorno de quem interage com eles. Imaginamos que essa seja uma possibilidade teste de oficina, para pensar ainda outras formas de manifestação dessa realidade no cotidiano dos jovens.
- Acreditamos que a expressão “ensino de mídia” fica pequena frente às demandas da sociedade em midiaticização pois esta última engloba questões sociais que ultrapassam o ensino e reflexão sobre o uso e a presença da mídia em nosso cotidiano. “Formação para a midiaticização” talvez possa atender melhor nossas preocupações, uma vez que abrange os processos sociais da midiaticização. Na formação para a midiaticização seria possível estimular os jovens a perceberem aquilo que está em transformação, não só referente a mídia ou à tecnologia - seus processos e produtos -, indicando que as transformações trazem oportunidades de uso e potencialidades de criação várias, mas também desafios que permeiam nossa vida cotidiana - perceber o que é a midiaticização no seu próprio movimento.
- Tradicionalmente, o “ensino de mídia” envolvia essencialmente “leitura crítica” e o desenvolvimento de algumas competências de produção. Nas condições atuais da midiaticização, trata-se, antes, de usar processos de midiaticização para entrar em contato com o mundo - com base em iniciativas dos próprios jovens. Para isso, mais que “produzir” é preciso exercitar as possibilidades de explorar terrenos menos conhecidos. Exercícios podem ser pensados para buscas sobre coisas da realidade pelas quais os estudantes mostrem algum interesse. Trata-se de ir além do que já percebem não por um ensino informativo - mas pela busca, por eles mesmos, exploratoriamente, através dos recursos da internet.

- O trabalho é muito longo e complexo. Além de pensar como preparar os jovens para a interação na sociedade midiaticizada, é preciso preparar os que irão preparar os jovens. Em estudos anteriores observamos a dificuldade dos oficinairos do programa Mais Educação do MEC, que não tinham qualquer tipo de conhecimento teórico-metodológico do programa. Como podemos, então, formar oficinairos e educadores sobre uma sociedade em processo de midiaticização? Quando propomos pensar a preparação dos jovens é fundamental que os oficinairos (ou educadores, ou monitores, ou professores) estejam alinhados profundamente com os objetivos da proposta. Dada a diversidade de processos da midiaticização - e de situações sociais de seu enfrentamento e de formações requeridas - é importante pensar em experimentações diversificadas, mais que programas muito padronizados de ensino.
- É necessário estar atento ao contexto social, não para instigar produções sobre o bairro ou escola, mas sobre aquilo que os interessa sincera e imediatamente. Depois disso, é preciso, ainda, traçar estratégias de trabalho com esses interesses, para que os participantes possam ter efetivamente a liberdade para descobrir coisas do mundo - que estão além de seu círculo de interação - e aprender com elas para, assim, se colocar no mundo à sua própria maneira.
- As manifestações da midiaticização que os jovens evidenciam implicam que os processos de midiaticização no ambiente social ultrapassam largamente a simples a presença da mídia mediando nossas ações cotidianas. Percebemos fortemente o desenvolvimento de uma nova configuração social, na qual a organização de vida está transformada. Os usos que fazemos da tecnologia estão modificando a forma com a qual nos relacionamos com o mundo. Com a observação das Oficinas ficou claro que publicar uma foto, comentar um texto ou enviar um áudio são ações carregadas de sentido e que direcionam nossa própria interpretação sobre quem somos nesse mundo em constante mudança - fundamental, então, preocupar-se com a percepção dos jovens sobre esse fenômeno e prepará-los para participar dessa sociedade em transformação.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual, *in* **XXXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 2010, Caxias do Sul. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 3 a 6 de setembro de 2010, Caxias do Sul [recurso eletrônico]: comunicação cultura e juventude / organizado por Marialva Carlos Barbosa, Maria do Carmo Silva Barbosa e Marilva Vanti Gonçalves. [realização Intercom e UCS] - São Paulo: Intercom, 2010.
- BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997, 3º ed., p. 117-133.
- BRAGA, José Luiz. Comunicação, disciplina indiciária. **MATRIZES**, Brasil, v. 1, n. 2, 73-88, 2008. Disponível em: <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/85/130>>. Acesso em 14 mai. 2015.
- \_\_\_\_\_. Circuitos versus campos sociais, *in* **Mediação & Mídiação**. Org.: Jeder Janotti Junior, Maria Ângela Mattos, Nilda Jacks. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012. 327 p.
- \_\_\_\_\_. O encaminhamento à pesquisa, *in* **Uma heurística para a Comunicação**, 2016 (livro no prelo, a que tivemos acesso por cessão do autor).
- \_\_\_\_\_. Dispositivos Interacionais, *in* **Uma heurística para a Comunicação**, 2016 (livro no prelo, a que tivemos acesso por cessão do autor).
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem versus Educação na Sociedade Mediatizada, *in* **Geraes – Estudos em Comunicação e Sociabilidade**, nº 53, FAFICH/UFMG, Belo Horizonte, MG, 2002, p. 26-39.
- \_\_\_\_\_. Mídiação como processo interacional de referência. In Ana Sílvia Médola; Denize Correa Araújo; Fernanda Bruno (orgs.) **Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática**. Porto Alegre: Sulina, 2007, p. 141-167.
- \_\_\_\_\_. O senso comum e a Comunicação, artigo inédito, apresentado no **II Seminário Quinta Essencial**, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2016. Versão provisória disponibilizada pelo autor.
- BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação & educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)> . Acesso em 13 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em 13 fev. 2016.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios?. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 17, n.2, p. 41-60, dec. 2012. ISSN 0104-6829. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536>>. Acesso em 24 out. 2016.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação *in* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEACON David; STANYER, James. Mediatization: Key concept or conceptual bandwagon? *in* **Media, Culture & Society**. Vol. 36, n. 7, p. 1032-1044, 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0163443714542218>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. 'Mediatization and' or 'Mediatization of'? A response to Hepp et al *in* **Media, Culture & Society**, 2015. Vol. 37(4) 655-657. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0163443715580761>>. Acesso em 2 jun. 2015

FAUSTO NETO, Antonio. A circulação além das bordas, *in* FAUSTO NETO, Antonio e VALDETTARO, Sandra (orgs.) **Mediatización, sociedade y sentido: diálogos entre Brasil y Argentina**. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2010.

\_\_\_\_\_. **Midiatização – prática social, prática de sentido**. Trabalho apresentado no Encontro da Rede Prosul – Comunicação, sociedade e sentido, no seminário sobre Midiatização, Unisinos, PPGCC, São Peopoldo, 19 dez. 2005.

FERREIRA, Jairo e FOLQUENING, Victor. O indivíduo e o ator nas brechas da midiatização: contrabandos em espaços conjuminados, *in* **Diálogos de la comunicacion**, ed. 84: Los usos y las prácticas de la comunicación. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, Pedro Gilberto. Midiatização: um conceito, múltiplas vozes. *in* FAUSTO NETO et. al. (orgs). **Relatos de investigaciones sobre mediatizaciones**. 1ª ed. – Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidade Nacional de Rosario, 2015.

E-book. Disponível em [http://www.cim.unr.edu.ar/archivos/cuaderno\\_cim\\_4.pdf](http://www.cim.unr.edu.ar/archivos/cuaderno_cim_4.pdf). Acesso em 27 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Como o processo de midiaticização (um novo modo de ser no mundo) afeta as relações sociais?, in BRAGA, José Luiz et. al. (orgs.) **10 perguntas para a produção de conhecimento em comunicação**. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala, in **Em Tese**, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 1, n. 1, p. 149-168, 2003. Disponível em: < <http://www.emtese.ufsc.br/>>. Acesso em: 6 abril 2016.

HEPP, Andreas; HJARVARD, Stig; LUNDBY, Knut. Mediatization: Theorizing the Interplay between Media, Culture and Society in **Media, Culture & Society**, Fev., 2015, p. 1-11. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0163443715573835>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

HJARVARD, Stig. Midiaticização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural in **Matrizes**. Ano 5 - n°2 São Paulo, jun./jun.2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2011 / IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro : IBGE, 2013. 157p.

\_\_\_\_\_. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2014 / IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016. 89p.

\_\_\_\_\_. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2015 / IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016. 87p.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Midiaticização da religião e esfera pública nas eleições paulistanas de 2012 in **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº14. Brasília, maio - agosto de 2014, pp. 7-26.

MIRANDA, Luciana Lobo; SAMPAIO Inês Silvia Vitorino e LIMA, Tiago Regis de. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal, in **Comunicação & Sociedade**: revista do PPG em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, vol. 30, n. 51, p. 89-112. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/855/906>> Acesso em: 13 maio 2014.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos, in INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG, anais. Belo Horizonte, 2003.

- RODRIGUES, Adriano Duarte; BRAGA, Adriana Andrade. Análises do discurso e abordagem etnometodológica do discurso, *in* **Revista MATRIZES**, v. 8, n.2, 2014, p. 117-134. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/549>>. Acesso em 24 abr 2016.
- ROSA, Ana Paula da. **Imagens-totens: a fixação de símbolos nos processos de midiatização**. 2012. 360 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011. 102 p.
- SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: Uma Teoria da Comunicação Linear e em Rede**. Petrópolis: Vozes, 2002
- TAVARES, Renato Jr. **Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio**. 2007. 279 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, São Paulo.
- VERÓN, Eliseo. Esquema para el análisis de la mediatización, *in* **Diálogos – FELAFACS**, Peru, n. 48 1997.
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- WATSON, Rod e GASTALDO, Édison. **Etnometodologia & análise da conversa**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.



## **Anexos**

# Conecta Jovem

Volume 1, Edição 1  
Setembro—Novembro  
de 2015

Jornal  
produzido  
pelos  
estudantes do  
Mais  
Educação da  
Escola  
Municipal  
Vitorina Fabre

## Valorização do Professor

Um tema muito polêmico e que precisa ser discutido entre os jovens.

## Entrevista—Bullyng na escola

## Adolescentes e as Redes Sociais

Confira a pesquisa realizada com os estudantes e funcionários da Escola Vitorina Fabre.

## Tragédias e Opiniões

## Dança é Arte

Conheça a história dos dançarinos Matt Steffanina e Dana Alexia.



### Nesta edição:

Adolescentes e as Redes Sociais	2
Dança é Arte	3
Se liga Aí	3
Bullyng	4
Entrevista	5
Valorização do professor	5
Atentados em Paris	6

Editorial

Este jornal foi produzido através do programa Mais Educação, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vitorina Fabre, em Esteio/RS.

Este material tem por objetivo estimular adolescentes a pensar e produzir produtos midiáticos.

O Conecta Jovem é um grupo formado por adolescentes de 12 a 14 anos, comunicativos e com um potencial de crítica e inteligência a ser explorado pela produção de mídia. As matérias produzidas aqui partiram de suas próprias inquietações com temas que instigaram a pesquisa e a realização de entrevistas. Foram três meses de atividades, facilitadas pela Mestranda em Ciências da Comunicação (UNISIVRS), Eduarda Schneider Lemes.

O material produzido encontra-se também no blog [www.conectajovemvfl.blogspot.com.br](http://www.conectajovemvfl.blogspot.com.br) e na Fanpage no Facebook - Conecta Jovem.

Desejamos a você leitor uma ótima viagem por estas páginas.

Equipe de Redação

Equipe CONECTA JOVEM

**Reportagem:**  
Vivian Goulart, Karol Garcia, Igor Eduardo, Ketelen Rosa, Guilherme Dias, Eshelley Rodrigues e Andressa.

**Participantes:**  
Vivian, Karol, Igor, Ketelen, Guilherme, Eshelley, Andressa, Gabriela, Maria Eduarda, Nicolas, Bruna, Lauren, Luigi e Pedro.

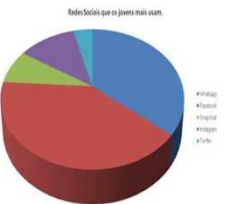
COMPORTEAMENTO  
Adolescentes e as redes sociais

Por Nicolas Conte e Maria Eduarda

Hoje em dia os jovens estão sempre conectados em suas inúmeras redes sociais, porque é uma coisa que já virou rotina em suas vidas e também porque é uma moda nas escolas e na vida pública hoje em dia. A tecnologia avançou demais nos últimos tempos, e é isso que atrai os jovens se conectarem mais.

As redes sociais podem ser ferramentas interessantes para a aprendizagem por dois motivos. Primeiro, porque utilizam uma linguagem fácil e que faz parte do cotidiano de adolescentes. Segundo, porque são dinâmicas, versáteis e permitem inúmeras possibilidades de utilização, além, é claro, do seu poder motivacional sobre os adolescentes.

Fizemos uma pesquisa com os alunos da Escola Vitorina Fabre em Esteio/RS perguntando qual é a rede social que mais usam, entre elas:



CULTURA  
Dança é arte

Por Bruna Silveira, Karol Garcia e Vivian Goulart

Dança é a arte de movimentar expressivamente o corpo seguindo movimentos ritmados, em geral ao som de uma música.

O significado da dança vai além da expressão artística, podendo ser vista como um meio para adquirir conhecimentos, como opção de lazer, fonte de prazer e também como um trabalho, desenvolvimento da criatividade e importante forma de comunicação. Através da dança, uma pessoa pode expressar o seu estado de espírito.

Pegamos como exemplo os dançarinos Matt Steffanina e sua noiva Dana Alexia, pois são bastante populares entre os jovens.

Matt Steffanina começou a ensinar a si mesmo com 13

anos de idade. O primeiro vídeo do Youtube que ele carregou foi uma performance de dança no teatro Paramount que o dançarino coreografava. Hoje ele tem mais de uma academia de dança nos Estados Unidos. "A dança é minha vida", comentou em seu site.

O dançarino já fez coreografias com a Cia de Snoop Dog, Chris Brown, e ensina milhões de pessoas a dançar com seus vídeos no Youtube. Ele é um exemplo

que a dança é a arte. Sua noiva e companheira de dança, Dana Alexia, se dedica a dança tanto quanto Matt e o auxilia durante suas aulas. Ela nasceu em Nova York e já trabalhou com artistas de gravação. "A dança literalmente é expressar o que sentimos", disse Dana.

Fonte:  
<http://www.famousbirthdays.com/>  
Google Imagens



SE LIGA AI  
Dica de filme

Por: Lauren Nunes e Igor Eduardo

Resumo:

**Filme:** Minha Mãe é Uma Peça

**Dirigido por:** André Pelizz, protagonizado por Paulo Gustavo e escrito pelo mesmo em parceria com Fil Braz.

**Ano:** 2013.

**Bilhetaria:** Foi o filme mais assistido nos cinemas brasileiros em 2013, com mais de 4.600.145 espectadores.

O filme fala sobre a história de uma mãe (Dona Herminia), separada do marido, que protege seus filhos a qualquer custo. Dona Herminia não largou do pé dos seus filhos, Marcelina e Juliana. Após descobrir que seus filhos a consideram uma chata, ela resolve ir embora, deixando os filhos desamparados. Vai para a casa de sua tia e relembra dos momentos com os filhos.



COMPORTEAMENTO  
Bullying

Por Eshelley e Andressa

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = "valentão") que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

O bullying se divide em duas categorias:

- a) bullying direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e
- b) bullying indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima.

Em geral, a vítima teme o(a) agressor(a) em razão das

ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência.

O bullying é um problema mundial, podendo ocorrer em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interajam, tais como escola, faculdade e universidade, família, mas pode ocorrer também no local de trabalho e entre vizinhos.



Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do bullying entre seus alunos, ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de

pessoas adultas é mínima ou inexistente. Estão incluídos no bullying os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

As pessoas que testemunham o bullying, na grande maioria, alunos, convivem com a violência e se silenciam em razão de temerem se tornar as "próximas vítimas" do agressor. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva interven-



ção contra o bullying, o ambiente fica contaminado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade. As crianças ou adolescentes que sofrem bullying podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio.

Fonte:  
<http://www.brasilescola.com/>



ENTREVISTA

ROSEMERI GONÇALVES, VICE-DIRETORA DA ESCOLA VITORIA FABRE

**CJ- Existe bullying na escola?**

**ROSE-** Em alguns momentos sim.

**CJ- Que tipo de bullying?**

**ROSE-** Coações, deprecição e ameaças que estes reagem, principalmente pelas diferenças sociais.

**CJ- O que acontece com a pessoa que faz Bullying?**

**ROSE-** Tratativas configurações religiosas. Escola de registro e de diálogo com os en-

volvidos, apontando e esclarecimento das situações. Os responsáveis textos das notificações e casos maiores possuem encaminhamento de B.O.

**CJ- Você já sofreu bullying?**

**ROSE-** Sim, mas na época nos eramos caracterizada desta forma.

**CJ- Alguém da sua família já sofreu bullying?**

**ROSE-** Sim, devido a religiões.

ENQUETE

Valorização do Professor

Por Ketelen Rosa, Guilherme e Gabriela

**ENQUETE**

Felipe – 5º ano

"Sem os professores, a gente não teria a metade do desempenho que tem hoje".

Leticia – 3º ano

"Os professores nos ajudam a ler e a escrever. Ele estão participando da nossa infan-

cia para que no futuro a gente seja alguém".

Daniel - Monitor do Mais Educação

"O professor tem uma importância muito grande na minha formação como pessoa. Principalmente se ele se preocupa com o conteúdo e com a questão mais humana do cidadão".



## Entre em contato:

E-MAIL:  
conecta.jovem@hotmail.com  
www.conectajovemvf.blogspot.com  
Facebook: Conecta Jovem

Escola de 1º Grau Vitorina Fabre  
Rua Senador Salgado Filho, 204.  
Esteio/RS



## Tragédias e Opiniões: Mariana/MG e Paris

Por Vivian Goulart

Os ataques terroristas estão assustando o mundo inteiro, inclusive o Brasil. Atualmente, nosso país sofre com diversas tragédias, inclusive a da cidade de Mariana/MG onde as barragens se romperam e deixaram em torno de 11 mortos e 15 desaparecidos. No atentado de Paris morreram 129 pessoas e alguns feridos. Com todas estas tragédias algumas pessoas insistem em comparar qual delas foi a pior, e não se dão conta de que as dores são parecidas, pois nas duas se perderam vidas. Mas há um fato preocupante: será que os brasileiros se interessam mais pelos outros países do que pelo nosso próprio país? A rede social Facebook,

por exemplo, adaptou suas configurações para que os usuários pudessem colocar as cores da bandeira da França em suas fotos de perfil. Muitos usuários colocaram isso em seus perfis e fizeram homenagens as vítimas do atentado de Paris. No entanto, poucas pessoas demonstraram sensibilidade com a tragédia na cidade de Mariana/MG. Outra certeza que muitos

temos é que as notícias aqui no Brasil estão dando mais importância ao atentado de Paris, enquanto muitos brasileiros morreram e ainda estão sem moradia. Já existem outras opiniões em relação a isso, que dizem que um atentado terrorista é muito mais perigoso para todos. Mas evidentemente, se as dores são iguais, por que dar mais importância a uma só?



# #NAVEGA

## ENTREVISTA: O ESPORTE NA VIDA DAS CRIANÇAS

Por Jader Silva e Juliana Gomes

O bairro Navegantes possui várias escolas de futebol que atendem meninos de diferentes idades, em especial crianças e adolescentes que moram no bairro.

As escolinhas de futebol enfrentam dificuldades por que são frequentemente depredadas.

Entramos em contato com Fabrício Gomes, treinador da escolinha Meninos da Fé, para entender um pouco mais do trabalho desenvolvido e das dificuldades encontradas.

**#NAVEGA:** Quando você começou a treinar na escola Meninos da Fé?

**FABRÍCIO:** Em julho de 2015.

**#NAVEGA:** Tu acha que a escola de futebol contribui na vida dos atletas? Em quê?

**FABRÍCIO:** Sim, pois tira os meninos das ruas do bairro, onde há a probabilidade do uso de drogas e traz para o meio esportivo.

**#NAVEGA:** Como você se sente quando treina esses meninos?

**FABRÍCIO:** Me sinto muito feliz ao ver a alegria nos rostos das crianças.

**#NAVEGA:** O que você acha dos jogos?

**FABRÍCIO:** Muito bom pois dá disciplina, o espírito esportivo e de competições.

**#NAVEGA:** Como você acha que a escola de futebol poderia ficar ainda melhor?

**FABRÍCIO:** Com a ajuda de mais pessoas e com uma melhor

estrutura no ginásio.

**#NAVEGA:** Como a comunidade do bairro Navegantes contribui com a escola?

**FABRÍCIO:** Muito pouco por que não ajuda a cuidar do ginásio. Temos problemas com o lixo, telhados, banheiros e traves quebradas.

**#NAVEGA:** As inscrições estão abertas?

**FABRÍCIO:** Sim, para meninos e meninas de 5 a 12 que estudam no turno na tarde.



## #NAVEGA AVISA

Por Lucas da Silva

### COMUNIDADE NAVEGANTES

Estão abertas as inscrições para as seguintes oficinas:

- Oficina de violão
- Oficina de padaria
- Oficina de informática

- Oficina de pintura em tecidos
- Artesanatos variados
- Reforço escolar

As inscrições podem ser feitas nas sextas-feiras a tarde com a assistente social Sônia Dias, ou pelo telefone: 84369268.



# UM MENINO QUE SONHA EM SER GRAFITEIRO



Por Emerson da Silva e Mariele Lemos

Emerson Pereira da Silva aprendeu a desenhar em casa com o tio quando tinha 10 anos.

O que mais gosta de desenhar são pessoas e paisagens. Emerson tem 13 anos estuda na escola Nossa Senhora dos Navegantes, no bairro Navegantes II. Seu sonho é ser grafiteiro.

## **GRAFITI**

O grafite é uma forma de manifestação artística em espaços públicos. A

definição mais popular diz que o grafite é um tipo de inscrição feita em paredes.

Conversamos com Emerson sobre seu talento:

**#NAVEGA:** O que você pretende fazer para alcançar seu sonho?

**EMERSON:** Acreditar, ter fé e me concentrar nos desenhos.

**#NAVEGA:** No que você se inspira?

**EMERSON:** No meu tio, pois foi ele



## **EXPEDIENTE:**

### **Redação e Edição:**

Emerson Pereira da Silva  
Lucas Pereira da Silva  
Jader Silva  
Juliana Soares Gomes  
Mariele Lemos  
Ritchiele Silva

### **Diagramação:**

Lucas Pereira da Silva

### **Ilustração:**

Emerson Pereira da Silva

### **Tiragem desta edição:**

50 exemplares

# # NAVEGA

EDIÇÃO 2 | 23.06.2016

## ENTREVISTA: Grupo Trem do Sul

Por Ana Carolina, Jader Silva e Lucas da Silva

O grupo Trem do Sul é uma equipe de dança que foi fundada em 2006 por Paulo Monteiro. O grupo conta com três equipes que são divididas por idades. O Trem do Sul participa de vários festivais, tanto aqui em Pelotas com apresentações na Fenadoce, como em campeonatos mundiais. Em 2014, por exemplo, o grupo participou do Campeonato Mundial de Hip Hop em Las Vegas, nos Estados Unidos.

Os repórteres Ana Carolina Souza e Jader Silva fizeram algumas perguntas para o para o fundador do grupo Trem do Sul, Paulo Monteiro. Paulo disse que dançava em outro grupo antes de fundar o Trem do Sul. Depois desse grupo ter terminado foi que ele decidiu criar o grupo Trem do Sul.

A apresentação mais marcante para eles, segundo Paulo Monteiro, foi quando dançaram nos Estados Unidos. Paulinho já havia prometido para os dançarinos que iriam, mas muita gente não acreditava, por isso essa apresentação para o grupo é a mais marcante.

Confira a seguir a entrevista com Paulo Monteiro:

**#NAVEGA:** Como surgiu a ideia de criar o grupo Trem do Sul?

**PAULO:** Eu já dançava em um grupo. Depois que terminou, resolvi fundar o Trem do Sul, para todas as pessoas dançarem também.

**#NAVEGA:** Qual foi o lugar mais marcante da trajetória do Trem do Sul?

**PAULO:** Todos foram, mas o lugar mais marcante foi a viagem para os Estados Unidos.

**#NAVEGA:** Qual vai ser o próximo festival que o Trem do Sul vai participar?

**PAULO:** Vamos participar da 5ª edição do festival Dança Pelotas, que acontecerá entre os dias 15 e 17 de julho no Theatro Guarany.



**GRUPO TREM DO SUL**  
Avenida Bento Gonçalves, nº 1.010

**DANÇA DE SALÃO:**  
Terças e quintas das 21h às 22h.  
Sábados das 16h às 17h30min.

**DANÇAS URBANAS:**  
Segundas e quartas  
19h às 20h turma infantil (7 aos 13 anos)  
20h às 21h turma juvenil (14 aos 17 anos)  
21h às 22h turma adulto  
Nas sextas, grupo feminino.



## #NAVEGA AVISA

Por Jader Silva

Na Comunidade Luterana, na rua Professor Oswaldo De Pinho Louzada, 451, estão abertas as inscrições para a Oficina de Informática, no turno da noite. As aulas terão início em agosto de 2016. Maiores informações pelo telefone 8436-9268.



## Lixo no campo São Jorge deixa os moradores indignados

Por Ana Carolina Souza e Juliana Gomes

A equipe de redação do #Navega decidiu fazer uma reportagem sobre o lixo do campo São Jorge, localizado no bairro Navegantes, bem próximo da nossa redação. Esse campo deveria ser uma praça que foi destruída pelos moradores.

As repórteres Juliana Soares Gomes e a Ana Carolina de Souza foram entrevistar as pessoas que moram perto do campo São Jorge. Elas falaram com as moradoras Cintia Santos do Amaral e a Enilda Caldeira.

As duas entrevistadas disseram que o campo geralmente é bastante sujo e que atitudes são tomadas pela prefeitura apenas de vez em quando.

Cintia Santos, moradora do bairro há 34 anos, disse que a prefeitura aparece a cada três meses. Ela também falou que nunca joga lixo no campo e quando vê alguém jogando reclama. Inclusive disse que plantou flores e colocou uma placa escrito “Não colocar lixo”.



### Entrevista

**#NAVEGA:** Há quanto tempo mora aqui no bairro Navegantes?

**CINTIA:** Há 34 anos.



**#NAVEGA:** Qual a situação do campo? Está sempre sujo ou sempre limpo?

**CINTIA:** Agora não anda sujo, mas é muito sujo.

**#NAVEGA:** A prefeitura não vem limpar?

**CINTIA:** Quase nunca. Apenas de 3 em 3 meses.

**#NAVEGA:** Você não joga lixo? Por quê?

**CINTIA:** Nem pensar. E quando eu vejo alguém jogando eu reclamo.

**#NAVEGA:** Se você pudesse tomar alguma atitude, qual seria?

**CINTIA:** Sempre cuidar do campo São Jorge.

Cintia Santos, dona de casa.

**#NAVEGA:** Qual a situação do campo? Está sempre limpo ou sempre sujo?

**ENILDA:** Está sempre sujo porque o pessoal não ajuda a colaborar, mas o campo é um lugar de lazer para todos.

**#NAVEGA:** A prefeitura não vem limpar?

**ENILDA:** A prefeitura vem só de vez em quando.

**#NAVEGA:** Você joga lixo no campo? Por quê?

**ENILDA:** Não boto lixo no campo por causa da saúde do ambiente.

**#NAVEGA:** Se você pudesse tomar uma atitude, o que faria?

**ENILDA:** Pedia para o pessoal colaborar e parar de colocar lixo no campo.

Enilda Caldeira, aposentada.

### EXPEDIENTE:

#### Redação e Edição:

Ana Carolina de Souza  
Emerson Pereira da Silva  
Lucas Pereira da Silva  
Jader Silva  
Juliana Soares Gomes

#### Diagramação:

Juliana Soares Gomes

#### Ilustração:

Emerson Pereira da Silva

#### Tiragem desta edição:

50 exemplares