

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

MÁRCIA ALMEIDA ANSELMO

**A REPRESENTAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DO JORNAL BOCA DE RUA:
A EXPERIÊNCIA DO BOQUINHA**

Porto Alegre

2009

MÁRCIA ALMEIDA ANSELMO

**A REPRESENTAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DO JORNAL BOCA DE RUA:
A EXPERIÊNCIA DO BOQUINHA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Informação.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Karla Maria Muller

Porto Alegre

2009

A618r

Anselmo, Márcia Almeida

A representação das práticas socioculturais de crianças e adolescentes do jornal Boca de Rua: a experiência do Boquinha / Márcia Almeida Anselmo. - 2009.

171 f. : il.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação. Porto Alegre, RS, 2009.

Orientado pela Prof^a Doutora Karla Maria Muller.

1. Comunicação comunitária 2. Cidadania 3. Representação social 4. Identidade cultura I. Muller, Karla Maria. II. Título.

CDU 659.145

Catálogo na Publicação: Rodrigo Silva Caxias de Sousa - CRB 10/1448

MÁRCIA ALMEIDA ANSELMO

**A REPRESENTAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DO JORNAL BOCA DE RUA:
A EXPERIÊNCIA DO BOQUINHA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Informação.

Aprovado em 06/05/2009

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Denise Maria Cogo – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^o Dr. Pedrinho A. Guareschi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Ilza Maria T. Girardi - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Karla Maria Muller - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Para Alexandre, Helena e Morgana,
pelo amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de reviver lembranças e reconhecer a dedicação, o apoio e a confiança de todos que participaram da construção dessa etapa tão importante da minha vida.

Inicio agradecendo à minha orientadora, professora *Karla Muller*, que fez das orientações não apenas momentos de reflexão e discussão acadêmica, mas ‘encontros’ dialógicos.

Aos demais *professores do PPGCOM*, com os quais tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos e refletir sobre minhas concepções de mundo.

Aos professores *Pedrinho Guareschi e Ilza Girardi*, presentes em minha banca de qualificação, pelo olhar atento e desafiador.

À *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* e à *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES*, por permitir que pudesse realizar um curso de pós-graduação gratuito, além de poder, pela primeira vez, me dedicar exclusivamente aos estudos.

Aos colegas, e são tantos, mas, especialmente, *Rodrigo Caxias, Michele, Leslie, ‘Patika’, Lourdes, Adriana, Reges, Vera e Sara* pelos momentos de discussão profunda, ansiedade, incertezas, mas, acima de tudo, pelas experiências de vida.

À *ONG Alice*, à *Rosina Duarte* e demais *coordenadoras do Boquinha*, pelo carinho e atenção, permitindo que eu partilhasse suas experiências.

Aos *meninos e meninas do Boquinha*, pela oportunidade de conhecê-los e perceber suas potenciais capacidades, permitindo-me acreditar, ainda mais, em um mundo melhor.

Aos *amigos* de Porto Alegre e Criciúma, pelo apoio e torcida de sempre.

Aos meus *familiares*, pela compreensão de minhas ausências.

Ao meu amor, *Alexandre*, pelos momentos de paciência, companheirismo, compreensão. Por acreditar em meus ideais e apoiar minha caminhada. Obrigada!

À *Helena*, minha mãe, por seu amor e dedicação. Por despertar em mim um olhar questionador sobre a vida. Muito obrigada!

À *Moga*, minha irmã, pelo carinho, confiança e possibilidade de me fazer compreender o universo *juvenil* em sua experiência.

E, especialmente, a *Deus* que permitiu a essa filha aprender um pouquinho mais nessa breve jornada.

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. [...] Não há, também, diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”.

(FREIRE, 1981, p. 94 e 95)

RESUMO

O trabalho apresentado desenvolve-se na perspectiva dos estudos de comunicação e cultura. Considera-se que as relações sociais estabelecidas, em decorrência da globalização, colocam os sujeitos em situações que podem resultar em processos de desigualdade social. Considerando os efeitos que o contexto socioeconômico provoca na condição infanto-juvenil, pergunta-se se o acesso de crianças e adolescentes à produção do Boquinha, encarte do jornal Boca de Rua, pode representar uma proposta de ação emancipatória. Neste sentido, observa-se quais características emergem da produção e transmissão, construção e recepção das formas simbólicas, analisando as identificações do grupo. Para isso, utiliza-se o referencial teórico-metodológico da Hermenêutica de Profundidade, proposto por Thompson (2002), para analisar o processo de comunicação do jornal e descobrir a representação desenvolvida pelas crianças e adolescentes. Constata-se que a prática jornalística, produzida na esfera cultural, permite que os produtores criem histórias, sob a ótica da comunicação comunitária, servindo de instrumento para a construção de ações emancipatórias e para a constituição de identidades juvenis cidadãs.

Palavras-chave: Comunicação Comunitária. Cidadania. Representação Social. Identidade Cultural.

ABSTRACT

The work is presented in the context of studies of communication and culture. It is considered that the social relationships established as a result of globalization, place the subject in situations that may arise in processes of social inequality. Considering the effects of the socioeconomic context causes the children's condition, question whether the access of children and adolescents to the production of the Boquinha, the newspaper insert Boca de Rua, may represent a proposal for emancipatory action. Accordingly, it is observed that features emerging from the production and transmission, construction and reception of symbolic forms, examining the identity of the group. To do so, uses the theoretical framework and methodological Depth Hermeneutics, proposed by Thompson (2002), to analyze the communication process of the newspaper and find the representation developed by children and adolescents. It appears that journalistic practice, produced in the cultural sphere, allows producers create stories, from the viewpoint of the communication community, serving as a tool for the construction of emancipatory action and the formation of youth identities citizens.

Keywords: Communication Community. Citizenship. Social Representation. Cultural identity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Logotipo do jornal <u>Boca de Rua</u>	93
FIGURA 2 - Logotipo do encarte <u>Boquinha</u>	96
FIGURA 3 - Capa do <u>Boquinha</u> - edição 27 do jornal <u>Boca de Rua</u>	123
FIGURA 4 - Capa do <u>Boquinha</u> - edição 28 do jornal <u>Boca de Rua</u>	125
FIGURA 5 - Capa do <u>Boquinha</u> - edição 29 do jornal <u>Boca de Rua</u>	126
FIGURA 6 - Capa do <u>Boquinha</u> - edição 30 do jornal <u>Boca de Rua</u>	128
FIGURA 7 - Quadro de análise.....	131
FIGURA 8 - Texto “Dez lições para uma professora gritona” - edição 28 do jornal <u>Boca de Rua</u>	151
FIGURA 9 - Texto “Quem pode, pode” - edição 29 do jornal <u>Boca de Rua</u>	155
FIGURA 10 - Texto “A escola Boca Júnior” - edição 28 do jornal <u>Boca de Rua</u> .	159

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – O OBJETO, O MÉTODO E A COMUNICAÇÃO	
1 CONHECENDO O OBJETO: A QUESTÃO SOCIAL INFANTO-JUVENIL.....	19
1.1 ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO.....	27
1.2 CONSTRUINDO IDENTIFICAÇÕES.....	35
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
2.1 PERSPECTIVA RELACIONAL NOS ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO.....	40
2.2 FORMAS DE CONDUÇÃO: A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP).....	43
3 CULTURA E COMUNICAÇÃO.....	55
3.1 ASPECTOS DA REPRESENTAÇÃO.....	58
3.2 SENTIDO COMUNITÁRIO DA COMUNICAÇÃO.....	67
3.2.1 Características da Comunicação Comunitária.....	70
3.2.2 O Jornalismo como prática cultural.....	78
3.2.3 A participação como instrumento da cidadania e da democracia.....	83
PARTE II - ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA E TEXTUAL	
4 O JORNAL <u>BOCA DE RUA</u> E O <u>BOQUINHA</u>.....	89
4.1 DESCOBRINDO MODOS DE FAZER.....	92
4.2 O <u>BOQUINHA</u>	94
5 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DO <u>BOQUINHA</u>.....	97
5.1 PROCESSO DE PRODUÇÃO.....	98
5.1.1 Desenvolvimento da metodologia.....	103
5.2 RELAÇÃO COM OS LEITORES.....	107
5.3 OUTRAS CONVERSAS.....	111
6 DESCOBERTAS SOBRE A REPRESENTAÇÃO TEXTUAL.....	121
6.1 EDIÇÕES.....	122
6.2 ANÁLISE DOS TEXTOS.....	129
6.2.1 Personagens.....	131
6.2.2 Espaços.....	141
6.3 OUTROS INDICADORES.....	145

6.4	IDENTIDADES REPRESENTADAS: EU, OS OUTROS E OS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA.....	149
6.4.1	'Eu' e os outros	150
6.4.2	Espaços do 'Eu'.....	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	165

PREÂMBULO

Desde criança, ao ser instigada por minha mãe a olhar o 'outro', pude desenvolver certa sensibilidade a respeito da problemática social. No decorrer das fases da vida, nas relações cotidianas, passei a aprimorar o olhar e a perceber que as relações comunicativas são fundamentais para o processo de construção dos sujeitos. Da mesma forma, entendi que o diálogo está no centro desta dinâmica e oportuniza às pessoas conhecer aos demais e a si próprios. Assim, cedo, percebi que minha vocação seria desenhada por essas percepções.

Ao buscar no Campo da Comunicação as respostas para meus questionamentos, encontrei no jornalismo a profissão que possibilitaria minha participação na realidade do 'outro'. Nesta atividade, idealizei minha vida profissional, buscando sempre encontrar formas de desenvolver percepções antropológicas e sociológicas. Durante a faculdade, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), as disciplinas destas áreas sempre despertaram meu interesse, ampliando meus conhecimentos e questionamentos, que foram materializados na produção da monografia com foco na mídia impressa e na exclusão social.

Passados alguns anos, as atividades profissionais conduziram-me a experiências de comunicação comunitária, na cidade de Criciúma, em Santa Catarina. Inserida em uma das regiões mais pobres do município, pude conhecer as mazelas sociais de perto e prestar atenção nas interações sociais de crianças e adolescentes. Assim, fui buscar informações que permitissem conhecer a questão social, realizando um curso de especialização sobre Terceiro Setor, na Fundação Irmão José Otão - FIJO, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Lá, pude iniciar minha experiência de pesquisadora, ao desenvolver um estudo de caso sobre o processo de comunicação entre os moradores e as instituições sociais do bairro.

Essa experiência possibilitou que conhecesse a intimidade de algumas famílias, sua estrutura, condições sociais, suas mães, pais e filhos. E foi, então, que percebi o quanto o processo de reprodução simbólica age e se multiplica de geração a geração, fazendo da pobreza a história de muitas vidas. Percebi que crianças e adolescentes que integram famílias em que a motivação principal é a busca por recursos para subsistência tornam concreto seu espaço simbólico de pobreza,

fazendo com que os diálogos sejam desenvolvidos a partir desta questão. Desta forma, pude compreender que o consumo e as práticas socioculturais permeiam a construção dos sentidos de sujeitos inseridos em contextos onde a significação da vida social é produzida e reproduzida pela absorção de informações motivadas no cotidiano, principalmente, no espaço doméstico. Nesse caso, outros espaços devem ser oportunizados, o que pouco ocorria naquele bairro, onde o Estado e as instituições presentes pouco oportunizavam a criação de novas interações. O que permitia que centenas de crianças e adolescentes ficassem expostas ao tráfico e à violência, por não terem acesso a espaços de lazer, esportes e recreação. Ou seja, por terem negados seus direitos de cidadania, estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Constituição brasileira.

Dessa forma, pude perceber que os espaços de socialização fazem parte das dinâmicas que desenvolvem a aprendizagem, o desenvolvimento da consciência e as possibilidades criativas da juventude. O que levou-me a buscar informações sobre projetos de comunicação voltados a práticas comunitárias com o público infanto-juvenil. Assim, passei a desenvolver um olhar crítico e indagador sobre esta realidade e a pensar sob a perspectiva de um pesquisador. Ao lembrar a força que o diálogo permite realizar na transformação do indivíduo em sujeito, passei a recortar o universo da comunicação e buscar descobrir possibilidades por meio de suas interações, resultando no desenvolvimento de um projeto de pesquisa.

Certamente, o processo de ressignificação pelo qual passei nesses últimos dois anos foram os mais significativos de minha vida. Primeiro, por ter acesso a informações que permitiram perceber a realidade de forma mais aprofundada; segundo, por descobrir minhas capacidades de pesquisadora; e, terceiro, por reencontrar o jornalismo como instrumento de cidadania, principalmente, inserido na esfera da cultura. E, por acreditar que as pessoas podem Ser Mais, busquei enfrentar o desafio da pesquisa e compartilhar novas experiências de vida com crianças e adolescentes.

INTRODUÇÃO

Por acreditarmos que o ser humano está em crescente construção, compreendemos que a relação do homem com o mundo e a produção de sentidos que permeia essa interação produz ou reproduz suas condições sociais. Ao situarmos a realidade de crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade e risco social, colocamos em discussão, exatamente, o universo que configura suas ações e as possibilidades que vivenciam como forma de alterar uma condição pré-estabelecida pelo mundo adulto – que gravita em torno dos problemas sociais e faz da pobreza uma questão poética da problemática realidade brasileira.

Sabemos que a condição infanto-juvenil se cria nesta aresta entre o que deve dar certo, econômica e socialmente, e o que não se consegue modificar. Neste período da vida, o sujeito passa a determinar suas ações conforme as possibilidades de inserção em uma sociedade capitalista que reivindica sua participação, principalmente como consumidor. Ou seja, o ser humano é constituído para exercer uma função. Assim, a fase da vida que permitiria o desenvolvimento de outras perspectivas e projetos passa a ser exercida em torno de uma lógica funcional. Segundo Melucci (1997), o tempo é uma das categorias básicas pelas quais se constrói a experiência. O tempo, hoje, torna-se uma questão-chave nos conflitos sociais e na mudança social. “A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos” (MELUCCI, 1997, p. 07). Por isso, o tempo é tão importante para esta fase da vida, que faz do presente uma medida inestimável do significado da experiência. Nesse sentido, compreendemos que as socializações devem contribuir para o desenvolvimento de uma idade infanto-juvenil formada a partir de uma dialética emancipadora, na qual crianças e adolescentes consigam construir uma representação mental de si mesmas, amparadas em ações de participação, diálogo e solidariedade. Os espaços de socialização tornam-se, então, integrantes da experiência, e toda a estrutura que os configura participa da construção de sentido.

Percebendo essas manifestações, procuramos desenvolver uma pesquisa que colocasse em discussão a problemática infanto-juvenil, considerando os elementos principais que participam desta representação: a comunicação e a cultura. Assim, identificamos, em Porto Alegre, a experiência pioneira da

organização não-governamental (ONG) Agência Livre para Informação, Cidadania e Educação (Alice), na produção do jornal Boca de Rua, especialmente do encarte Boquinha, e procuramos analisar se o acesso à produção do Boquinha possibilitaria às crianças e aos adolescentes que participam das ações representar novas perspectivas de vida, motivados pelo diálogo e pela reflexão sobre suas realidades. A experiência permitida no desenvolvimento dessas atividades é que vai possibilitar novas construções de sentido para um público que vivencia, cotidianamente, a pobreza e a exclusão social. São práticas desenvolvidas na esfera da cultura, com uma proposta que vai além das simples interações culturais, mas que permitem o desenvolvimento da consciência crítica e da apropriação de um poder, amparado na reflexão.

A partir dessa perspectiva, desenvolvemos como objetivos: observar se a prática jornalística, situada no espaço da cultura, pode configurar uma nova proposta de ação cultural emancipatória, permitindo que identifiquemos elementos que conduzam a uma observação sobre cidadania. Além disso, buscamos identificar quais características emergem da produção e transmissão, construção e recepção do jornal e analisar as identificações do grupo, apresentadas nesse processo. A representação que o público infanto-juvenil faz de si e sobre as condições de vida na qual estão inseridos perpassa o processo de produção da atividade cultural e se materializa no jornal. Dessa forma, os meios de comunicação, incorporados a uma prática cultural, desenvolvida no espaço social de uma ONG, podem permitir resistência a uma dominação, principalmente simbólica, que procuramos verificar nas ações desenvolvidas pela entidade promotora.

Certamente, essa discussão perpassa os elementos que constroem as práticas de produção desse jornal e que o configura como um meio de representação da vida cotidiana do público que o desenvolve. Esse entendimento forma o que Thompson (2002) chama de concepção estrutural da cultura, pois considera o caráter simbólico dos fenômenos culturais em relação aos contextos estruturados social e historicamente nos quais estão inseridos esses fenômenos.

Nesse sentido, buscamos compreender a problemática apresentada, por meio de um sentido colocado em comum, durante o processo de socialização, que permite o resgate da experiência. A comunicação comunitária, compreendida sob a perspectiva da comunidade, do estar junto, do algo em comum, passa a ser desenvolvida como uma leitura que caminha ao lado da construção dos significados

e da elaboração dos produtos de comunicação, por apresentar características que colocam os sujeitos em relação, a partir de suas diferenças. Dessa forma, a desigualdade passa a ser discutida e questionada não apenas a partir de sua problemática, mas, paradoxalmente, como uma realidade que pode apresentar novos caminhos. Por isso, entendemos ser importante trazer à discussão a possibilidade de emancipação, proposta por Sousa Santos (2000), na qual a característica estético-expressiva permitiria uma tentativa de vivência digna e cidadã e, ao mesmo tempo, autônoma, na qual crianças e adolescentes se colocariam no mundo como sujeitos e não como meros atuantes de uma condição social. Nesse contexto, a apropriação dos instrumentos de comunicação possibilitará o resgate do sentido local da cultura como alternativa ao global, formando um lugar no jogo de forças do qual este tipo de cultura faz parte, que identifica a negociação como forma de reorganização dos espaços simbólicos e políticos (GARCÍA CANCLINI, 2005). Ao percebermos que a participação pode ser desenvolvida como uma prática sociocultural, como um processo de socialização, compreendemos que, nos dias atuais, da regulação da emancipação, é necessário não apenas ter liberdade de expressão e participação, mas compreender as arestas pelas quais passam as esferas econômica, política e social, no contexto da cultura e da comunicação.

Por isso, entendemos que, para analisar um contexto permeado de contradições, o caminho seja buscar compreender e interpretar a realidade por meio de uma metodologia que possibilite um olhar que desconstrói os sentidos para, logo, construir novos significados. O referencial teórico-metodológico da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por Thompson (2002), permite analisar o processo de comunicação, que configura a representação das práticas socioculturais das crianças e adolescentes observados, mediante o enfoque tríplice. Com isso, foi possível perceber os sentidos que permearam os diálogos, a linguagem publicada no encarte, a configuração do produto e suas relações interinstitucionais. Acreditamos que a leitura sobre uma ação emancipatória foi possível, por meio do processo de interpretação e reinterpretação, que possibilitou a desconstrução do processo comunicativo, além de permitir perceber a atual concepção de participação, que não se limita a manifestar intenções, mas coloca o sujeito no centro do processo emancipatório, oportunizando a construção de uma cidadania menos desigual e mais democrática.

PARTE I – O OBJETO, O MÉTODO E A COMUNICAÇÃO

1 CONHECENDO O OBJETO: A QUESTÃO SOCIAL INFANTO-JUVENIL

O Brasil do século XX, que apostou nas fórmulas de progresso da modernidade como alternativa para seu desenvolvimento, construiu um entendimento do que constitui a atual condição infanto-juvenil. Ao sustentar um pensamento funcional para as relações da sociedade, provocou profundas transformações na maneira dos sujeitos se relacionarem. A racionalização da vida social e as novas concepções de espaço e tempo implicaram a configuração de uma questão social infanto-juvenil que percorre discussões sobre as condições de desenvolvimento e de inserção social.

Telles (2006), ao refletir sobre pobreza e cidadania, apresenta um cenário brasileiro marcado por velhos dualismos: uma sociedade que não apenas se quer moderna, mas, de certa forma, se fez moderna ao promover a industrialização e a urbanização das cidades, gerando novos grupos e classes sociais; uma sociedade que fez emergir novos atores e identidades, novos comportamentos e valores. A partir das falas de movimentos e grupos sociais, a realidade de desigualdade e a busca por mudanças colocaram em discussão a grande problemática brasileira, que é a questão social. Na década de 1980, especialmente, em que o país passava por uma transição democrática, que permeava promessas de construção de uma nova sociedade, a questão social foi observada por centenas de atores sociais que passaram a questionar as demandas mais urgentes.

Nos anos que antecederam esse período, sob a guarda do Estado de Bem-Estar Social, as necessidades sociais foram resolvidas a partir do desenvolvimento de políticas públicas. Porém, com a modernização das relações de trabalho, os serviços prestados pelo Estado foram negociados com empresas, novas parceiras dos sujeitos na validação de seus direitos. Sendo assim, o Estado, antes regulador e controlador, passou a redistribuir suas funções, oportunizando a entrada de empresas na gestão das relações trabalhistas. Essa liberalização da economia transformou o indivíduo na unidade mais importante da sociedade, formando uma tradição individualista e liberal. A garantia de direitos, permitida por meio da vinculação ao trabalho, apresentou ao sujeito sua função como cidadão que cumpre seus deveres para ter acesso a seus direitos – associados ao valor de contribuições pagas. Paralelamente, o Estado reproduzia o perfil das desigualdades sociais, por

não integrar, em sua rede de benefícios, aqueles que não tinham contratos formais de trabalho.

Nesse sentido, Telles (2006) explica que a face moderna da pobreza arma um novo campo de questões que aparece registrada no empobrecimento dos trabalhadores urbanos, na dicotomia entre o mercado formal e informal, ou seja, pela deterioração salarial e pela degradação dos serviços públicos, o Brasil passou a desenvolver a pobreza contemporânea. As populações menos favorecidas economicamente passaram a depender, ainda mais, das políticas públicas e, no caminho, milhares de crianças e adolescentes passaram a enfrentar sérios problemas sociais.

Considerando, nesse processo, o sujeito como o indivíduo mais importante da cadeia produtiva, as relações sociais passaram a ser desenvolvidas sob a necessidade da presença, cada vez maior, dos adultos nos ambientes de trabalho, diminuindo o tempo das relações familiares. Peralva (1997) afirma que, embora as idades da vida¹ estejam ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não significa que seja apenas um fenômeno natural, mas social e histórico, datado e inseparável ao processo de constituição da modernidade. Afirma ainda que:

Os processos através dos quais ocorre a cristalização social das idades da vida são múltiplos e convergentes. Supõem, primeiro, transformações essenciais no âmbito da família e em primeiro lugar da família burguesa, com mais uma nítida separação entre o espaço familiar e o mundo exterior, e uma redefinição do lugar da criança no interior da família. A criança se torna objeto de atenção particular e alvo de um projeto educativo individualizado, que de certo modo qualifica o lugar que ela virá posteriormente ocupar na sociedade adulta (PERALVA, 1997, p. 16).

O processo que desenvolve a concepção das idades da vida se inicia no século XVII. Buscamos, em Ariès (1981), compreender esse processo que predomina até os dias atuais. Segundo o autor, a descoberta da infância começou no século XIV, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e insignificante. A transmissão dos valores e dos conhecimentos e, de certo modo, a socialização da criança não eram nem asseguradas nem controladas pela família. Em seus primeiros anos de vida, sua

¹ A autora explica que as idades da vida foram cristalizadas quando, já no período infantil, a criança passou a ter a obrigatoriedade de participar de uma educação formal (fora do âmbito familiar) e vincular suas práticas sociais a uma futura função social.

figura era compreendida como a de um “animalzinho, um macaquinho impudico” (ARIÈS, 1981, p. 10). Em alguns casos, se a criança morresse, as pessoas poderiam ficar desoladas, mas a regra geral era que não fizessem muito caso, pois uma outra logo a substituiria. Contudo, um sentimento superficial era reservado à criança em seus primeiros anos de vida. Quando superava as intempestividades dos primeiros anos, era comum que passasse a viver em outra casa que não a de sua família. Esta, composta pelo casal e pelas crianças que ficavam em casa, tinha por missão conservar os bens, a prática comum de um ofício e a ajuda mútua cotidiana. O papel da família, nessa época, não tinha função afetiva. O sentimento entre os cônjuges, entre pais e filhos não era necessário para sua existência ou equilíbrio. Sendo assim, as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas fora da família, em um meio composto por vizinhos, amigos, criados, crianças e velhos, mulheres e homens, um processo de socialização exterior, no qual as famílias conjugais se diluíam. Assim, o sentimento de infância foi sendo, aos poucos, introduzido na família e, posteriormente, na sociedade, pelos eclesiásticos ou pessoas que se ocupavam da lei e da moral, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

Irrrompendo uma nova época, de forma definitiva e imperativa, a partir do final do século XVII, a escola passou a substituir a aprendizagem² como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser colocada com os adultos, no espaço familiar e comunitário, devido ao processo de escolarização. Essa separação pode ser interpretada como parte do movimento de moralização dos homens, promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Assim, coube à família tornar-se o lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre os pais e filhos, algo que ela não tinha como missão anteriormente. Essa afeição se expressou, sobretudo, pela importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra, mas de um sentimento novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com a solicitude habitual dos dias atuais. A família começou, então, a se organizar em torno da criança, que saiu do anonimato, passando a ser vista com importância tal que sua perda ou substituição tornou-se

² Aqui, o autor refere-se à aprendizagem como a relação direta da criança com os adultos, principalmente, na família, em todas as atividades, configurando uma forma de educação pelos pais.

impossível, pela enorme dor que se formava. Assim, tornou-se necessário reduzir o número de filhos para que se pudesse melhor cuidar deles (ARIÈS, 1981).

Podemos perceber que foi a partir desse fato que a criança passou a ter suas idades definidas, não por etapas biológicas, mas por funções sociais. Segundo o autor, a regularização do ciclo anual, o hábito de impor aos alunos a série completa de classes e a necessidade de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe. Desde o século XV, procuravam difundir uma ideia nova da infância e de sua educação, a começar pelos mestres ou educadores, que tinham como missão transmitir os elementos de um conhecimento, mas, além disso, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. Esse dever incluía a educação da 'alma' dos alunos que, quando em desvio, deveriam ser corrigidos com punição, visando à sua salvação. "Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação" (ARIÈS, 1981, p. 163).

Mas a disciplina não estava correspondendo a uma nova orientação ao sentimento da infância. A humilhação e os castigos corporais não eram mais reconhecidos como adaptáveis à fraqueza da infância. Havia, naquele momento, a necessidade de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o que exigiria uma nova concepção de educação, que deu origem ao conceito moderno que conhecemos. Porém, com a nova configuração da educação, vieram também as distinções sociais e as desigualdades que vemos até hoje. A partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada um correspondia à condição social: o primário (ensino curto) como escola do povo e o secundário (ensino longo) para os burgueses. Somente após as grandes guerras foi possível integrar o sistema e desenvolvê-lo a todos de uma forma única. Porém ainda percebemos que essas diferenças transformaram significativamente o tratamento escolar oferecido a crianças em condições sociais menos favorecidas.

Observamos, mediante a breve contextualização sobre as idades da vida, que o desenvolvimento do sentimento de infância na família e na escola pode ser considerado fundamental para a compreensão da dinâmica social na qual vivemos atualmente. A ideia de infância que partilhamos está diretamente associada à família e seus personagens. A necessidade do cuidado e da proteção é cada vez mais percebida, principalmente em situações de vulnerabilidade e risco social, nas quais o

Estado precisa estar ainda mais presente. Também a escola, com seu sistema de ensino e suas práticas pedagógicas modernas, se desenvolve sob inúmeras mudanças, mas com resquícios daquela época.

Hoje, o reconhecimento das idades da vida em relação à condição funcional da criança deve ser remetido à era industrial. É neste momento, sob a perspectiva de proteger os indivíduos, que o Estado toma para si esta responsabilidade, incluindo a educação como prática obrigatória e universal que sustentará a racionalidade moderna. No Brasil, em cenários futuros, faz-se presente esta demanda quando a sociedade sente a necessidade de formalizar os direitos de crianças e adolescentes, em um período em que se estava desenvolvendo a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Nesse complexo jogo de deveres e direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído, em 1990, como um documento regulador das ações do Estado e da sociedade civil, mas como uma perspectiva de desenvolvimento social, cultural, econômico e político menos desigual para as gerações futuras.

Com a proposta de promover a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, o Estatuto contemplou uma série de questões, visando ao desenvolvimento integral do público infantil e adolescente. O ECA foi um avanço nas políticas públicas do país, promovendo uma proteção ainda maior a partir da formulação de conselhos que tinham como dever formular, executar e fiscalizar essas políticas. Segundo o Estatuto, no Art. 1.º, essa Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Conforme Peralva (1997), a definição da infância e da juventude, enquanto fases particulares da vida, torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa, que abriga fortes diferenças sociais em seu interior, ao mesmo tempo que a modernidade possibilita avanços, provoca contradições que emergem cotidianamente das relações sociais. Com seus direitos preservados, as crianças, principalmente, passaram a dispor de programas sociais específicos, que garantiram seus direitos fundamentais nas diversas esferas da vida social (saúde, educação, cultura, convivência familiar e comunitária, esporte e lazer) e, de certo modo, seu desenvolvimento básico. Entretanto, em outra etapa da vida, o público juvenil representa um grupo que se reserva os direitos básicos obtidos na infância, mas também de outros específicos, que precisam ser reivindicados, por ser uma etapa da vida em que se preparam para a entrada funcional na sociedade. Abramo

(1997) diz que os jovens continuam desfocadamente visíveis, obscurecidos por uma sensação de que a falta de preparação de agentes sociais para trato com esse público se dá em função de a adolescência ser uma fase difícil de se lidar com ela.

Quando Peralva (1997) comenta sobre as fases da vida, explica que elas não se tornam apenas autônomas umas em relação às outras, mas permanecem interdependentes e hierarquizadas, intrínsecas à lógica da modernização. Nesse caso, quando assumem a concepção de juventude, os sujeitos passam a reproduzir as ações que até então vinham se desenvolvendo por meio de suas relações.

[...] como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da assunção de papéis adultos. É, assim, o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se à sociedade e podendo desempenhar os papéis para os quais se tornou apto através da interiorização dos seus valores, normas e comportamentos (ABRAMO, 1997, p. 29, grifo da autora).

Na Convenção sobre os Direitos da Criança³, a Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que criança é todo ser humano com menos de dezoito anos de idade. No Brasil, a partir da formulação do ECA, criança é toda pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos, mas também aplica-se, excepcionalmente, o Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Ou seja, é uma concepção formada pela sociedade de maneira a permitir o desenvolvimento dos sujeitos, com a finalidade de inseri-los no universo adulto. Aqui, pelos termos ‘jovens’ e ‘juventude’, quer-se, também, contemplar a ideia da concepção infanto-juvenil, pois se acredita na construção relacional de um sujeito que hoje é adulto, mas que um dia foi criança e adolescente. A fase de transição de uma idade da vida a outra é preparada, segundo Melucci (1997), em termos de perspectiva temporal, da maneira como a experiência do tempo é vivenciada pelo indivíduo. Os fatores cognitivos, emocionais e motivacionais com os quais o indivíduo organiza seu estar na sociedade permitem a construção de atitudes futuras. A adolescência, sendo a primeira fase de transição para a vida adulta, assume papel fundamental na consciência do sujeito, que percebe, nas

³ Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca1.php>. Acesso em: 17 jul. 2008.

condições de sua existência, a capacidade de construir novos rumos ou de reproduzir ações estabelecidas em sua comunidade familiar e social.

A concepção da condição infanto-juvenil aqui explorada revela a perspectiva de uma sociedade que estabelece condições para a vivência de sujeitos em desenvolvimento. Tanto na consideração de infância, quanto de adolescência, como estabelecido pelo Estatuto, as disposições sobre os deveres que se colocam à frente das perspectivas da juventude superam as reais condições de desenvolvimento oferecidas pelas políticas públicas. O tempo linear de desenvolvimento no âmbito familiar, primeiramente, foi reduzido devido à racionalização moderna que entende por certo a educação formal como maneira de desenvolvimento socioeconômico. De certa forma, ao prepararem crianças e adolescentes, a partir deste tipo de educação, para a sobrevivência na vida futura, o Estado e a própria sociedade esperam receber um indivíduo adequado às normas e convenções sociais. O que não se percebe, certamente, nestas situações, são os contextos nos quais os sujeitos emergem suas falas. Em situação de pobreza, as vozes podem estar obscurecidas, e Telles (2006) refere-se a isso, ao dizer que muitas leis no Brasil não foram feitas para dissolver, mas para cimentar os privilégios de alguns. Uma sociedade de éticas particularistas que, “ao serem projetadas na esfera pública, repõem a hierarquia entre *pessoas* no lugar em que deveria existir a igualdade entre *indivíduos*” (p. 87, grifo da autora). Nesse caso, a reprodução dos discursos formados na esfera formal pode pressupor a construção de uma conduta que limita o pensar crítico.

O tempo funcional imposto ao público infanto-juvenil se desenvolveu em meio às mudanças sociais e culturais da vida moderna, que acabou formando as representações desses sujeitos. Segundo Sposito (2003), no Brasil, a concepção juvenil não pode ser apreendida apenas da realidade escolar, mas deve ser compreendida também a partir do mundo do trabalho⁴. Cerca de quatro em cada cinco jovens brasileiros metropolitanos estavam ligados à esfera do trabalho em novembro de 1999. A subsistência familiar é um motivo que contribui para essa demanda, mas também como um meio para a formação profissional e continuidade escolar, além de possibilitar aos jovens experimentar sua condição em espaços de lazer, cultura e consumo. Neste cenário, possivelmente, o público juvenil, desfavorecido economicamente e, menos ainda, aqueles em situação de

⁴ Realidade identificada pela autora a partir de pesquisa nacional, realizada em 1999, pela Fundação Perseu Abramo, com jovens residentes em nove regiões metropolitanas.

vulnerabilidade e risco social, não conseguem participar de espaços de socialização devido a deficiências culturais e até cognitivas, geradas, muitas vezes, pela desestrutura familiar, pelas precárias condições de higiene e saúde e rendimento escolar insatisfatório no decorrer da vida. Além disso, não conseguem desenvolver práticas socioculturais em seus bairros devido à falta de espaços de lazer e da crescente violência.

Na proposta de inserção em uma sociedade liberal, crianças e adolescentes podem acabar reproduzindo relações de individualização, por não terem alternativas de socialização. Sob essa perspectiva relacional, DaMatta (1997) coloca as relações e a formação de redes de contatos como meio de acesso a direitos. O indivíduo, desde o momento de seu nascimento, precisa relacionar-se com outras pessoas para se desenvolver. Nesse processo, muitas vezes, desenvolve uma relação de dependência, como forma de preencher suas necessidades, o que pode gerar uma falsa ideia do cidadão livre, autônomo e igualitário. Em diferentes situações, tanto aquele que apóia quanto aquele que é apoiado estabelece uma cumplicidade que se forma em torno da dominação. Em consequência disso, o poder gerado por essas interações se perde no sentido ideal da cidadania e segue permeando, cada vez mais, a desigualdade e a exclusão social. Entretanto, segundo Touraine (1994), somente a razão estabelece uma correspondência entre a ação humana e a ordem do mundo. É a própria razão que comanda a adaptação da vida social às necessidades individuais ou coletivas, que fundamenta o desenvolvimento e a democracia de um país. A partir da vida racionalizada, o autor faz sua crítica a uma tradição histórica que permite pensar a sociedade em detrimento de suas capacidades materiais e ignorar as condições relacionais. Entende que “a modernidade não repousa sobre um princípio único e menos ainda da simples distribuição dos obstáculos ao reinado da razão; ela é feita do diálogo entre Razão e Sujeito” (TOURAINÉ, 1994, p. 14).

Possivelmente, foi a partir dessa perspectiva que os jovens que participaram da pesquisa da Fundação Abramo responderam estar otimistas em relação a seu futuro, embora este otimismo decresça nos segmentos sociais com renda mais baixa. “Acreditavam que, com esforço pessoal, promoveriam a melhoria das suas condições de vida, reiterando o imaginário liberal em torno da importância do êxito individual” (SPOSITO, 2003, p. 25).

O que se torna claro na discussão da condição infanto-juvenil é a funcionalização de seu tempo de vida, mas, principalmente, a construção de um sujeito que sirva às demandas da estrutura econômica e social. Na inserção da criança no ambiente educacional formal, os pais já projetam perspectivas de melhoria de vida. E as instituições sociais públicas ou privadas, no decorrer da vida do indivíduo, constituem ambientes que colaboram para essa formação. São desenvolvidos programas de capacitação para entrada no mercado de trabalho e profissionalização em segmentos industriais específicos como forma de ‘moldar’ as atividades profissionais dos futuros cidadãos. É a lógica racional. Ao mesmo tempo que se avança no desenvolvimento de políticas de proteção, educação e direitos humanos, equilibra-se a balança na manutenção da ótica liberal. Por isso, é importante discutir os espaços onde crianças e adolescentes constroem suas identidades, ao longo de suas vidas, considerando que todos participam de socializações necessárias ao desenvolvimento dessa etapa da vida, atuando diretamente na construção de suas consciências e possibilidades futuras.

1.1 ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO

Como vimos, o sentimento de infância foi sendo construído ao longo dos séculos, por meio das relações e necessidades sociais desenvolvidas entre os adultos. A partir disso, a socialização infanto-juvenil foi sendo conduzida pelas novas formas de educação exigidas pela sociedade. Coube às instituições definir o tipo de interação próprio para cada idade e o respectivo papel da criança ou adolescente nessa fase da vida. Assim, desde cedo, o sujeito foi forçado a obedecer a padrões estipulados por fatores externos, formando uma conduta estimulada por ações pré-determinadas, principalmente, pela família e pela escola.

Ao procurarmos compreender como essa dinâmica social é reproduzida até os nossos dias, buscamos em DaMatta (1997) o conceito de espaço. Para o autor, o espaço pode confundir-se com a própria ordem social, de modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais e valores, não podemos interpretar como o espaço é concebido.

O primeiro espaço em que a criança participa em sua vida é a casa, ou seja, o ambiente no qual a família mantém suas relações mais íntimas. Relembrando um pouco a história social da família, podemos entender como as famílias passaram das

relações em comunidade para relações conjugais. Segundo Ariès (1981), na Idade Média, os laços de sangue não constituíam um único grupo, mas dois: a família, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral⁵. A família conjugal moderna, composta pelos cônjuges e seus filhos, seria a consequência de uma evolução que, no final desta época, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão. A solidariedade da linhagem e a indivisão do patrimônio se desenvolveram, ao contrário, em consequência da dissolução do Estado.⁶ Na busca por proteção, os sujeitos passaram a procurar na família as necessidades básicas para sua socialização. Assim, os valores atribuídos a esta instituição passaram a ser estabelecidos pela coabitação e intimidade dentro de uma casa. Esta nova concepção foi desenvolvida a partir do século XVI, com a formação do sentimento de família ao governo da casa e à sua vida nela. O novo lugar assumido pela família nos séculos XVI e XVII pode ser entendido mediante a transformação das relações dos pais com seus filhos.

O que sabemos é que a família passou por inúmeras transformações até chegarmos ao período moderno. A grande mudança ocorreu, certamente, quando a vida em comunidade não mais foi possível devido à ausência do Estado. Em decorrência disto, a família, formada apenas pela primeira geração, iniciou uma nova era de individualização e conservadorismo, constituindo os valores e as relações sociais que seguimos até hoje. A família então se fechou e passou a buscar refúgio em um lugar em comum: a casa. Nesse ambiente, todas as representações dos sujeitos foram sendo constituídas por meio de significações e atitudes moralizadoras em meio a relações de poder. Segundo Ariès (1981), nas iconografias da Idade Média ocidental, a vida privada está representada pelo homem e seu ofício. São apresentados os grandes trabalhos da terra, com seus nobres senhores e seus camponeses. Aos poucos, essa representação vai evoluindo, e surge a figura da mulher como companheira do nobre ou dona-de-casa. Assim, a família vai sendo

⁵ O autor explica que a família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda a linhagem, compreendia, entre os membros que residiam juntos, vários elementos, e, às vezes, vários casais, que viviam numa propriedade que eles se haviam recusado a dividir, segundo um tipo de posse chamado *fereche* ou *fraternitas*. A *fereche* agrupava em torno dos pais e filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros (ARIÈS, 1981, p. 211).

⁶ Depois do ano mil, a nova distribuição dos poderes de comando obrigou os homens a se agruparem mais estreitamente. Este estreitamento de laços de sangue que então se produziu correspondia a uma necessidade de proteção, do mesmo modo como outras formas de relações humanas e de dependências (*idem*).

descrita por seus homens e mulheres, em seus afazeres da casa, no trabalho cotidiano, apresentando a intimidade familiar, uma rotina que constituiu, com o passar dos anos, a representação da família tradicional, comandada pelo pai, que exercia autoridade sob a mãe e os filhos.

Nos tempos pós-modernos, temos uma nova constituição de família. Em decorrência das novas concepções culturais e sociais e com a globalização, as relações externas à família e com o Estado provocaram transformações que repercutiram diretamente no núcleo familiar. As grandes guerras fizeram com que o papel da mulher fosse reconstruído e fixado em novas funções na família e na sociedade. Segundo dados do IBGE⁷, a partir da década de 1990, houve um decréscimo no número de casais com filhos, que corresponde ao padrão familiar composto por pai, mãe e filhos, na mesma proporção que sobe a quantidade de mulheres sem cônjuge e com filhos. Também podemos observar que aumentou, no mesmo período, o número de mulheres identificadas como chefes de família. Essa constatação nos leva a repensar o conceito de família que, para o Instituto, significa o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência⁸, residentes na mesma casa.

Todas essas transformações decorrentes de uma sociedade globalizada, que precisou estabelecer novos arranjos, foram sendo construídas na dinâmica das relações sociais, principalmente entre pais e filhos. Às vezes, porém, essas mudanças causam incertezas e contrariedades por parte de crianças e adolescentes que buscam, na figura dos pais, as respostas para suas incompletudes. Segundo Abramovay *et al.* (2002), a dificuldade para entender situações desse tipo talvez ocorra porque, na situação de excluídos, crianças e adolescentes tendem a induzir percepções fragmentadas da realidade, que dificultam uma compreensão mais ampla do próprio processo de mudança.

Nesse sentido, esses novos arranjos ou novos modelos são criticados pelos jovens, que mantêm representações e expectativas de um modelo tradicional de família nuclear, considerando-a como a principal responsável pela formação de valores, por ensinar o certo, o errado e pela imposição de limites, num mundo em que as normas estabelecidas mostram-se cada vez mais tênues e inoperantes (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 71).

⁷ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2009.

⁸ Regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica.

Segundo Abramovay *et al.* (2002), o que mais incomoda os jovens é a desestruturação familiar. Os vários casamentos, as separações e os 'filhos bastardos' são elementos que compõem a visão de uma família desestruturada. Para eles, a família se envolve insuficientemente com os filhos, não estabelecendo limites, deixando-os livres para serem educados na rua. Segundo DaMatta (1997), a relação casa/rua sempre aparece porque, na complexidade das relações, se reproduzem mutuamente. Existem espaços na rua que podem ser fechados ou apropriados por um grupo, categoria social ou pessoas, tornando-se sua 'casa'. É o que, certamente, podemos perceber nas relações sociais desenvolvidas por moradores de rua, por exemplo: uma população que desenvolve uma sociabilidade específica, estabelecendo linguagens e condições de vida próprias para sobrevivência. Entretanto, a rua, em oposição a casa, é local de individualização, de luta e de malandragem, um espaço onde as relações não lembram em nada os valores afetivos de proteção e amparo do convívio familiar. É na rua que milhares de crianças e adolescentes aprendem a viver a dura realidade das drogas, da violência e do abandono, buscando o que não conseguiram encontrar na família. É um refúgio que se estabelece, principalmente, pela falha das instituições que deveriam trabalhar para seu desenvolvimento.

Como resposta a essa problemática, o Estado precisou desenvolver políticas públicas que propiciassem o desenvolvimento integral da criança, desde a primeira etapa da vida. Nesse contexto, o público infanto-juvenil precisou contar, além da família, com o apoio de outras instituições. Com o ECA, as escolas deixaram de ser as únicas responsáveis pela educação das crianças, dividindo com pais, estudantes e a comunidade o direito e o dever de se envolver nas questões relacionadas ao processo educacional. Contudo, mudança significativa ocorreu quando a Constituição de 1988 definiu a Educação Infantil⁹ como um direito da criança. É uma alteração que demonstra a percepção da sociedade e do governo sobre o espaço escolar, neste caso a creche e a pré-escola, como ambientes que contribuem para o desenvolvimento dos sentidos da vida e para a capacidade de interpretação do futuro adulto.

⁹ A partir da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a creche e a pré-escola passaram a fazer parte da Educação Infantil, integrando o Ensino Fundamental.

Os seis primeiros anos são fundamentais na vida de uma criança. Trata-se de uma fase decisiva para que meninos e meninas desenvolvam suas habilidades lógicas, musicais, comunicativas, emocionais, motoras e de convívio social. Já não existem dúvidas entre os especialistas das mais variadas correntes científicas de que é preciso garantir a todas as crianças o acesso às condições e aos estímulos necessários para que atinjam uma formação plena nesse período tão cheio de mudanças (CIDADANIA ANTES DOS SETE ANOS, 2003, p. 12).

As políticas públicas são fundamentais nessa fase da vida. Por isso, foram promulgadas leis priorizando o atendimento a crianças de famílias de baixa renda em instituições públicas, já que a grande quantidade de crianças matriculadas em creches e pré-escolas está na rede de ensino particular. A construção e execução dessas instituições é obrigação dos municípios, que recebem apoio técnico e financeiro dos estados e da União. Entretanto, sabemos que as desigualdades sociais também se reproduzem nesses ambientes, pois os projetos voltados à classe popular estão associados a ações sociais configuradas por uma cultura assistencialista, muito diferente do que prevê a Constituição, que visa à educação e à promoção integral da criança, independentemente de sua raça, cor ou classe social.

Segundo dados do IBGE, de 1999, crianças de zero a três anos, pertencentes a famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, representam apenas 5,9% de matrículas no Ensino Infantil. Já entre os meninos e meninas de quatro a seis anos, o índice é de 50%. Além do acesso desigual, outros fatores compõem esse quadro dramático. O espaço no qual são realizadas as atividades com os pequenos não oferece equipamentos e material didático que permita o estímulo suficiente para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. Ambientes como brinquedoteca, oficina de artes, sala de música, biblioteca, quintal, parquinho, horta, viveiro, quadra de esportes e solário são importantes para a realização de atividades que propiciem o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, intelectual e emocional (CIDADANIA ANTES DOS 7 ANOS, 2003).

Obviamente, essas condições são exigidas nessa fase de desenvolvimento da criança. Após os seis anos de idade, ela é inserida no sistema escolar e passa a necessitar de outros estímulos, de uma estrutura escolar específica e de uma convivência social que oportunize a continuidade de seu aprendizado. Em Porto Alegre, diferente do método de ensino convencional, as escolas municipais desenvolvem o Ensino Fundamental em Ciclos. Com duração de nove anos, alunos

de seis a 14 anos de idade têm aulas organizadas de acordo com as fases da vida. Cada Ciclo tem a duração de três anos. No I Ciclo, que corresponde à infância, as disciplinas estão vinculadas a características dessa etapa de desenvolvimento do ser humano, visando à inserção da criança na escola e sua adaptação ao novo espaço. No II Ciclo, alunos considerados na pré-adolescência recebem aulas que estimulam a produção do raciocínio crítico, por meio das grandes áreas do conhecimento. No III Ciclo, as aulas são desenvolvidas para adolescentes, a partir do desenvolvimento e aprofundamento de conceitos, considerando as dimensões históricas, as manifestações da sociedade tecnológica moderna e a organização atual do trabalho, além da preparação para a entrada no Ensino Médio. Nesse tipo de ensino, a valorização do conhecimento do aluno, a partir do avanço e da progressão, são características que proporcionam ao estudante o desenvolvimento de acordo com sua turma, não permitindo qualquer tipo de classificação ou exclusão pela reprovação.¹⁰

Contudo, inúmeros são os problemas enfrentados por alunos e professores em escolas públicas. Sabemos que as condições de ensino estão vinculadas a estruturas que reproduzem valores e concepções que, manifestados negativamente, provocam interpretações que permitem a construção subjetiva e objetiva de visões de mundo pouco emancipatórias. Segundo Kliksberg (2002), as crianças de camadas desfavorecidas economicamente recebem condições de ensino muito piores que as de outras classes sociais. A deterioração que ocorreu em muitos casos com relação a investimentos em prédios, manutenção, métodos modernos de educação e salários colocou-as em posição bastante desvantajosa. O cálculo de horas-aula também é desigual. Em uma escola particular, os alunos recebem 1.200 horas-aula anuais e, na pública, recebem 800. Além disso, os salários dos professores tendem a ser muito menores. Contudo, outros fatores, talvez muito piores contribuam para a percepção negativa do professor, como apresentado por diversos alunos da rede pública de ensino. Em pesquisa¹¹ nacional realizada pela UNESCO (2004), sobre o perfil dos professores brasileiros, das questões que perguntam sobre discriminação e preconceito, a região Sul foi a que teve os números mais elevados, representando uma rejeição superior às demais em relação

¹⁰ Disponível em <<http://www.portoalegre.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

¹¹ A pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer, por meio da opinião de professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade da escola e da educação brasileira. Participaram 5 mil professores de escolas públicas e privadas, localizadas nas 27 Unidades da Federação.

a pessoas que residem em favelas e a negros. Também apresentam aversão a pessoas viciadas em drogas, ex-detentos e/ou prostitutas¹². Na mesma pesquisa, os educadores foram questionados sobre o que pensam a respeito do grau de difusão de valores, comportamentos e atitudes de seus alunos. Foi observado que os docentes têm dificuldades de pensar que os jovens possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O único valor que estaria se fortalecendo entre eles está relacionado à liberdade, que cresce em detrimento de outros valores, como compromisso, responsabilidade, honestidade e generosidade. Isso constitui um possível indicador de comportamentos individualistas¹³. Também alegam que o tempo disponível para a correção de provas, cadernos, etc. e para o desenvolvimento das atividades, além da busca pela disciplina em sala de aula, muito em decorrência das características sociais e da relação com os pais dos alunos, contribuem para essa situação¹⁴.

Podemos perceber que a problemática característica do espaço escolar é vivenciada por alunos e professores em decorrência de vários fatores. Porém, o que mais nos chama a atenção é o descaso com o desenvolvimento humano e social do aluno, uma consequência de todas as dificuldades listadas, mas que se torna parte do cotidiano, permitindo a criação de um *habitus* que impossibilita uma abstração com a finalidade de melhores perspectivas de vida. Para Bourdieu (2007), na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, a mais dissimulada é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de

¹² A fim de identificar manifestações de possíveis atitudes de discriminação em relação a grupos/categorias sociais ou étnicas diferentes, foi perguntado aos professores se eles se importariam em ter como vizinhos pessoas com AIDS, viciados em drogas, ex-detentos, prostitutas, favelados e negros. A categoria da qual os professores manifestam maior rejeição é a dos viciados em drogas, seguida de pessoas que já foram presas e/ou prostitutas, favelados, homossexuais, negros e índios. Aqui, apenas informamos os aspectos que interessam ao estudo. Na pesquisa, encontram-se percentuais e dados detalhados.

¹³ A autora explica que o dualismo na representação sobre as diversas juventudes é comum, sendo problemático quando aquele colabora com a reprodução de estereótipos adultocratas e maniqueístas. Porém, ao observar as respostas dos professores, segundo a faixa etária, o pessimismo varia de acordo com a idade dos docentes.

¹⁴ Ao assinalarem as características sociais dos alunos e a relação com os pais, os professores consideram o acompanhamento da família como o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos, o que demonstra o peso que dão ao papel dos pais e/ou responsáveis no processo educativo. A relação professor/aluno é o segundo fator mais importante para a aprendizagem, destacando que a relação interpessoal entre o professor e o aluno não pode ser subestimada. Em seguida, a competência do professor, estrutura, equipamento, condições físicas e gestão da escola, além do nível econômico e social da família do aluno são, também, indicados como fatores que influenciam na aprendizagem de crianças e adolescentes.

classe, dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento dessa função.

Sabemos que, desde a invenção da escola, os valores morais e a normalização das ideias são parte de sua estrutura. Porém, o que não poderíamos imaginar é que as raízes de um processo conservador, autoritário e dominador seriam desenvolvidas nas escolas em pleno século XXI. Contudo, algum caminho deverá ser percorrido, e as próprias mazelas que dificultam a socialização e o aprendizado nesse espaço deverão conduzir à solução. Pois “as experiências referentes à memória e à pressão do grupo sobre o indivíduo mostram que o que existe como ‘realidade’ para o indivíduo encontra-se determinado, em grande medida, pelo que é socialmente aceito como real [...] Logo, a ‘realidade’ não é absoluta. Ela difere de acordo com o grupo a que o indivíduo pertence” (BOURDIEU, 2007, p. 212, grifo do autor). Essas percepções sobre as diferentes realidades podem ser desenvolvidas dentro do próprio espaço escolar. Segundo Noletto (2004), a redefinição do papel da escola é uma estratégia que coloca a instituição como escola-função e não apenas como escola-endereço, oportunizando o acesso a atividades de lazer, cultura, esporte, arte e pertencimento a diferentes grupos, o que representa um importante fator de transformação na vida dos jovens brasileiros. Ao apresentar os resultados de um programa social desenvolvido pela UNESCO em escolas brasileiras, a autora enfatiza a importância da escola na vida de crianças e adolescentes; por isso a necessidade de construir espaços de cidadania, com atividades socioculturais, esportivas e de lazer, como contraponto à violência.

A cidadania, nesse contexto, seria desenvolvida sob a perspectiva cultural, ou seja, como um direito de todos em participar na produção e no acesso ao acervo cultural da civilização. Pela cidadania cultural, reconhece-se a multiplicidade de linguagens artístico-culturais, modos de ser e estar no mundo e o direito de um grupo étnico-cultural de ter suas referências próprias (NOLETO, 2004). E o princípio dessa cidadania se faz pela participação, que, nessa fase da vida, possibilita o exercício da criatividade, da argumentação e da comunicação e, acima de tudo, o cultivo de um aprendizado que vise ao desenvolvimento humano em sua integralidade.

Talvez possamos identificar os novos espaços em construção, que priorizam a cultura e a cidadania como aquilo que DaMatta (1997) chama de ‘outro mundo’. Para ele, os espaços sociais demarcam fortemente mudanças de atitudes, gestos,

roupas, assuntos, papéis sociais e quadros de avaliação da existência em todos os membros da sociedade. Cada espaço representa um código, uma significação social que passa a ser interpretada e vivenciada pelos sujeitos. Dos ambientes pelos quais crianças e adolescentes passam, no decorrer de suas vidas, sabemos que a casa, a rua e a escola compõem quadros de referência distintos, com funções e experiências que se inter-relacionam com seus personagens. Entretanto, o autor abre a possibilidade da construção de um novo espaço, o 'outro mundo', que permite "a renúncia do mundo com suas dores e ilusões" (DAMATTA, 1997, p. 48). Ou seja, possibilita a construção de novos significados, de outras realidades, mediante ações transformadoras criadas em situações de respeito, paz e solidariedade. Assim, torna-se possível que novas identidades sejam construídas por pessoas que viveram em meio a espaços de reprodução simbólica, mas que permitem modificar seu *habitus* por meio de novas identificações.

1.2 CONSTRUINDO IDENTIFICAÇÕES

Em meio a todas as transformações que percebemos no processo de desenvolvimento das fases da vida do ser humano, sabemos que a constituição das identidades depende de todas as experiências vivenciadas pelo sujeito. Por isso, hoje, a noção de identidade passa a ser configurada como sociocomunicacional, devido às influências de um cenário maior, no qual são projetadas todas as ações da sociedade. Garcia Canclini (2005a) explica que o processo de globalização transformou as identidades modernas (territoriais e monolinguísticas) em pós-modernas (transterritoriais e multilinguísticas). Constitui uma ideia da temporalidade moderna que fica associada às possibilidades de socialização que os sujeitos podem desenvolver. Para o público infanto-juvenil, essas experiências são ainda mais significativas, pois, nessa fase da vida, são estimulados a desenvolver suas potencialidades comunicativas para a formação de laços sociais. As chances de se desenvolverem como sujeitos ativos e partícipes da sociedade estão diretamente ligadas às suas capacidades de promover encontros com outros. A experiência da socialização possibilita a formação de vínculos que ajudam a constituir as reservas emocionais de um adulto bem sucedido, social e economicamente. Imaginamos que, nesse processo, a oportunidade de frequentar espaços culturais e de lazer e de participar de grupos sociais contribui para a construção de uma visão mais crítica do

mundo. Entretanto, se as chances de convívio são delimitadas nos espaços domésticos de lazer, em frente à televisão e aos apelos comerciais, o olhar questionador pode ser influenciado pela vontade do consumidor.

Diferente das gerações anteriores, o público infanto-juvenil dos anos 1990 teve que encarar a paradoxal modernidade brasileira e conviver com suas deficiências. No decorrer desse período, as desigualdades sociais passaram a ficar extremas, construindo relações cada vez mais fragmentadas, provocadas pela grande diferença de acesso a bens de consumo. Nesse cenário, as fragmentações podem ser percebidas nas identidades, conforme explica García Canclini (2005a, p. 48):

[...] os jovens encontram nas cidades, em vez de núcleos organizadores, 'margens que se inventam para si'. A identidade passa a ser concebida como o 'foco de um repertório fragmentado de minipapéis mais do que como o núcleo de uma hipotética interioridade' contida e definida pela família, pelo bairro, pela cidade, pela nação ou por qualquer um desses enquadramentos em declínio.

Ao não se situarem em um lugar-comum, crianças e adolescentes precisam representar papéis e reinventar suas identidades, uma característica do 'sujeito pós-moderno', que pode apresentar mais de uma identidade, devido às transformações decorrentes de suas interações com os espaços que geram os processos de fragmentação (HALL, 2000). A construção da identidade de um indivíduo passa por relações estabelecidas em seu cotidiano, principalmente em períodos de aprendizado, dúvidas e incertezas, como nessa fase da vida. Nesse sentido, os significados passam a ter importância a partir da qualidade das vinculações desenvolvidas em seus percursos. Na vida globalizada, as mensagens exibidas e persuadidas pelo mercado do entretenimento e do consumo estão fazendo as identidades perderem seus elementos principais, destituírem-se de força, esvaziarem-se de valores, chegando a reverenciar o supérfluo e o capital. Hall (2000) explica que o indivíduo, após ser interpretado como constituído a partir de suas condições sociais e psíquicas, pode ser interpretado como um processo inacabado, em 'identificação'. "A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*" (HALL, 2000, p. 39, grifo do autor).

Por isso, a constituição das identidades está diretamente associada à dinâmica sociocomunicacional desenvolvida nos diferentes espaços pelos quais se desenvolvem as relações sociais. Assim, no caso de crianças e adolescentes, a casa, a rua e a escola tornam-se espaços-chave para a constituição de identidades. Contudo, se nesses ambientes as relações sociais forem produzidas em interações que inibam a capacidade crítica e interpretativa desse público, certamente a manifestação objetiva de suas ações será adaptada a essa condição de mundo, isso porque crianças e adolescentes buscam significado no mundo exterior como forma de preencher suas incompletudes sociais. Posteriormente, as internalizam, gerando um sentido, que passará a ser assumido como parte de sua identidade.

Ao participarem de práticas culturais, muitas vezes, não compreendem sua potencialidade como agentes, já que não conseguem constituí-la de forma neutra. Sem potencializar as ações em conjunto, que reforçam e criam culturas, as identidades agem nos espaços coletivos e criam diferentes significados. Dessa forma, os sujeitos não são capazes de definir a si mesmos e de definir suas relações com o ambiente (MELUCCI, 1994). Por isso, correlacionar dinâmicas simbólicas que participam da constituição dessas identificações torna-se fundamental para compreender os processos de reprodução ou ação emancipatória na vida dos sujeitos.

Quando Sousa Santos (2000) identifica que novos espaços de socialização, criados mediante projetos desenvolvidos por escolas ou por ONGs – como a Alice com o Boca de Rua e o Boquinha – podem constituir o que ele chama de um paradigma emergente, temos a percepção de que novas relações sociais podem ser desenvolvidas a fim de permitirem, a crianças e adolescentes, principalmente em situação de vulnerabilidade e risco social, a construção de novas identificações por meio destes processos socioculturais. O sentido estético-expressivo, segundo o autor, recuperaria o sentido de comunidade – ou seja, de preenchimento de laços sociais, de valores em comum – com o objetivo de estabelecer uma dialética positiva emancipadora, por meio da participação e da solidariedade. Assim, podemos pensar que os meios de comunicação, como participantes da construção de significados da vida social e detentores de um poder que permite o acesso à informação e à comunicação, podem ser instrumentos desse processo cultural.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Pensar na estrutura na qual estão inseridas crianças e adolescentes é uma ação que deve ser restabelecida em virtude do grande distanciamento dos laços sociais gerados pelo desenvolvimento econômico. A ciência, enquanto força atuante nesse movimento, deve desenvolver seus mecanismos de produção de conhecimento em busca da resolução dos problemas da humanidade. Refletir sobre o conhecimento produzido pela ciência no Campo da Comunicação, tendo como base um contexto social que se sedimenta em princípios reguladores, é um desafio. Porém, ao tentarmos desenvolver uma pesquisa na área, procuramos estruturar o pensamento, amparados na construção de um novo paradigma científico, a partir da proposta de um novo senso comum.

Em 'A crítica da razão indolente', Sousa Santos (2000a) explica os espelhos como a imagem que as sociedades têm de si e que constroem para reproduzir as identificações dominantes, podendo alterar profundamente sua funcionalidade. Entre os muitos espelhos da sociedade moderna, está a ciência, desenvolvida a partir de um processo histórico formado entre o paradigma da modernidade ocidental e o capitalismo. Por nos encontrarmos num período de transição paradigmática de moderno a pós-moderno, é chegado o momento de construir novos horizontes, alternativos ao modelo da modernidade no qual ainda se está assentado. O paradigma da modernidade, por juntar desenvolvimentos contraditórios, é complexo e estabelecido por dois pilares: a regulação e a emancipação. O autor explica que a regulação pode ser entendida como o resultado da formação do Estado (obrigação política vertical entre cidadãos e Estado), do mercado (obrigação política horizontal individualista e antagônica entre os parceiros de mercado) e da comunidade (obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações). Já a emancipação é apresentada como a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura; a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia; e a racionalidade moral-prática da ética e do direito.

A absorção da emancipação pela regulação levou à concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica, paralelamente ao desenvolvimento econômico e ao desequilíbrio social e ambiental. Essa regulação priorizou o princípio do mercado em relação ao Estado e à comunidade, convertendo a ciência na principal força produtiva. A racionalidade

cognitivo-instrumental da emancipação desconstruiu-se, passando a formar uma regulação paralela, esgotada e contraditória em si mesma, por não conseguir restabelecer novas práticas, ou seja, não provocando a emancipação.

As regras metodológicas sobre a ciência moderna, apresentadas por Sousa Santos (2000a) como paradigma dominante, indicam um conhecimento causal que aspira à formulação das leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos. Nessas circunstâncias, o conhecimento formulado pela ciência moderna torna-se instrumental, “reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar” (SOUSA SANTOS, 2000a, p. 64). A crise estaria nesse contexto metodológico em que o autor explica ter causa no aprofundamento do conhecimento, que é sua própria fragilidade.

É nesse momento que resgatamos a ideia de ruptura epistemológica de Sousa Santos (1989), ao trazer a proposta do surgimento de um paradigma emergente. O autor explica que este ideal, apenas especulativo, visa a um paradigma social “de uma vida decente” (2000a, p. 74) que deve emergir por meio da própria modernidade, ao recuperar o sentido de comunidade, com o objetivo de estabelecer uma dialética positiva emancipadora, por meio da participação e da solidariedade. Segundo ele, dos princípios da modernidade, a comunidade foi o mais negligenciado; por isso, hoje, somente com sua atuação seria possível restabelecer os vínculos perdidos pela prática técnico-instrumental do mercado e da ciência moderna.

Nesse contexto, percebemos ser coerente trazer a contribuição de Adorno (1995) sobre a relação de teoria e práxis. O autor explica que a práxis tende a guiar os homens para fora do fechamento em si e que, em seu interior, está a perda da experiência “causada pela racionalidade do sempre-igual” (1995, p. 203). Buscando entender o sentido de experiência, percorremos a proposta de Benjamin (1985), que apresenta a experiência como algo que é passado pelas relações entre as pessoas, vinculadas aos contextos sociais e culturais a que pertencem. Ele diz que, com o passar dos tempos, uma nova forma de pobreza surgiu com o desenvolvimento da técnica, uma angustiante riqueza de ideias que acabou por suprimir a experiência. Ou seja, a forma tecnicista como se emolduram as ideias acabou por empobrecer a experiência, o sentido social e cultural, desestruturando e regulando as relações. Por meio desse olhar filosófico, é que a crise do paradigma dominante foi iniciada.

Quando Adorno traz o princípio da experiência dentro do universo da práxis, insere no contexto da ciência a busca por um equilíbrio com o pensamento, com a teoria que “só se libertaria desta imanência onde se desprendesse das cadeias do pragmatismo, por mais modificadas que elas estejam” (ADORNO, 1995, p. 203). A teoria estaria na subjetividade dos contextos, extinta do pensamento da razão prática. “O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade” (ADORNO, 1995, p. 205).

Dentro de uma racionalidade estético-expressiva, que guarda em seu conceito o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva, podemos encontrar esta subjetividade, até então excluída da análise científica moderna. Retomando a ideia de práxis, percebemos que, com a perda da experiência, o prazer de desenvolver determinadas atividades foi consumido pela obrigatoriedade da racionalidade do trabalho. Em decorrência disso, outras características foram reprimidas, como a iniciativa, a criatividade, a autoridade, a autenticidade e a originalidade, desqualificando o potencial autor existente nos sujeitos e a importância de seu conhecimento retórico e sua participação discursiva na sociedade. Com essa percepção, Sousa Santos (2000a) acredita que, resgatando o princípio emancipatório estético-expressivo da modernidade, vinculado ao princípio regular da comunidade, existe a possibilidade de criarmos um novo senso comum, no qual a ciência terá como paradigma emergente um desafio epistemológico e sociocultural.

Dessa forma, entendemos que, para uma investigação sobre a condição infanto-juvenil no Campo da Comunicação, foi necessário perceber os elementos que perpassam as construções simbólicas e metodológicas do universo científico, para que fosse possível a apropriação de leituras sobre a problemática apresentada e a construção de uma pesquisa entendida como relacional.

2.1 PERSPECTIVA RELACIONAL NOS ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO

Buscamos compreender, no Campo da Comunicação, os principais estudos que focalizam, na cultura, uma explicação para o entendimento do processo comunicativo e suas interações com o contexto sócio-histórico. Essa constatação foi percebida a partir da dinâmica social na qual estamos inseridos, que influencia a

produção de sentidos e provoca a construção de interpretações a respeito da realidade. Sobre essa questão, Lopes (2003) diz que é preciso encontrar caminhos múltiplos que nos permitam uma hermenêutica crítica do tempo presente, que parta do princípio de que devemos olhar para além das aparências e buscar o encontro com as essências da argumentação comunicacional de nosso tempo. Isso significa que, ao procurarmos definir um objeto de estudo dentro da Comunicação, devemos observar as interações disciplinares que participam da construção do conhecimento na área.

Nessa perspectiva, ao desenvolvermos a pesquisa focando o estudo das representações, observando o processo comunicativo, buscamos, nas áreas da comunicação, da sociologia, da antropologia e da psicologia social, entender as complexidades decorrentes de suas intersecções. O entendimento que precisamos obter sobre as representações passa pela compreensão da cultura como um cenário maior, onde todas as áreas convergem e apresentam conhecimentos interdisciplinares. Assim constituímos a argumentação teórica da pesquisa, centralizando as discussões nos estudos de comunicação e cultura.

Ao escolhermos um objeto de estudo que tem como característica principal o sentido comunitário, tivemos que compreender, baseados nas produções de Esposito (2007), o sentimento de comunidade, que focaliza, na interação dos sujeitos, o sentido de suas ações. Igualmente, ao procurarmos compreender o contexto sócio-histórico no qual foram iniciadas essas manifestações, buscamos, em Beltrão (1983), Lima (1981), Beltrán (1981), Festa (1986), Freire (1979, 1981) e Martín-Barbero (2003), as raízes desse processo comunicativo, que teve seu início em uma época na qual o Brasil vivia o despertar de sua democracia. Nesse período, nascia a possibilidade de, por meio da participação, pessoas de classes populares desenvolverem novas perspectivas para a democracia, mobilizando indivíduos, grupos e organizações a partir de uma cidadania participativa (BORDENAVE, 1983; TOURAINE, 1997). Para as observações atuais desta comunicação, buscamos, em Peruzzo (1995, 1998, 2005) e Paiva (2007), descobrir as referências que se mantiveram e as que evoluíram com o desenvolvimento da globalização.

A abertura dos mercados, a introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e as produções culturais massificadas produziram novas formas de relações sociais, provocando mudanças profundas na maneira de, principalmente, crianças e adolescentes se comunicarem. O consumo e as relações

de poder que permeiam a cultura fizeram com que as significações da vida social fossem alteradas, fato que buscamos entender mediante as contribuições dos Estudos Culturais. García Canclini (2005b) e Hall (1997a, b) apresentam discussões, permitindo que entendamos essas transformações, considerando que a cultura que se desenvolve cotidianamente e que penetra nas interações sociais media ações e concepções e cria novas identificações.

Além desses autores, Guareschi (1986, 2000), Thompson (2002) e Bourdieu (1989, 1997, 2007) nos permitem fazer reflexões a respeito da dinâmica simbólica que se estabelece na estrutura social. Nesta, a influência dos meios de comunicação foi determinante para estabelecer mensagens que se constituíram em formas simbólicas, capazes de ressignificar práticas e valores. Focamos, principalmente, esta perspectiva por consideramos que a representação que buscamos investigar carrega significados que os meios de comunicação apresentam indiretamente, por meio de elementos que codificam suas intenções. É uma intenção que pode ser produzida e reproduzida, fazendo emergir ideologias constituídas por relações assimétricas. Nessas interações, percebemos que nascem as relações de poder que se multiplicam e se cristalizam como *habitus* no cotidiano dos sujeitos. Sendo assim, as relações interpessoais passam a carregar significações que compõem suas representações.

Nesse aspecto, consideramos as apropriações de Moscovici (2003), que explica, a partir de uma visão da psicologia social, a interação cooperativa da comunicação sob a ótica do indivíduo, uma percepção que fortalece a compreensão da estrutura comunitária desenvolvida no processo comunicativo do jornal analisado. Procurar entender como esta se processa durante a produção do Boquinha foi uma das formas encontradas para compreender a representação em questão. Assim, as concepções de possível reprodução evidenciadas no contexto sócio-histórico puderam ser problematizadas pelas análises da representação cotidiana das interações, realizadas por Goffman (1983) e Berger & Luckmann (1987, 1997). A partir da leitura desses autores, pudemos ter uma visão mais específica da fase infanto-juvenil que, ao mesmo tempo que possibilita a construção de sentido, de visões de mundo, de valores e concepções de vida, pode condicionar e estabelecer percepções que não instiguem novas descobertas.

Contudo, no processo de construção da realidade social, sabemos que novas mensagens são apresentadas, podendo ser ressignificadas de acordo com novas

possibilidades de interação. Nesse processo, ao considerarmos essenciais os espaços nos quais os sujeitos produzem suas ações, buscamos entender as relações que estes ambientes mantêm com a situação comunicacional desenvolvida por crianças e adolescentes, buscando, em DaMatta (1997) e Sousa Santos (2000), as observações sobre essa perspectiva. Assim, podemos compreender que a socialização produzida durante a elaboração do jornal analisado pode representar uma prática cultural que também se constitui em um espaço social. Esta dinâmica pôde ser melhor compreendida quando buscamos, nos estudos sobre jornalismo, conhecer a perspectiva culturalista, uma proposta que, segundo Traquina (2004), possibilita a compreensão do processo cultural existente na produção das notícias e que permite, ainda, que narrativas que representem o cotidiano de populações desfavorecidas economicamente, possam ser construídas com vistas a um processo democrático de acesso à informação e à comunicação, conforme explicado por Paiva (2006) e Medina (1990).

Nesse sentido, a linguagem passa a constituir o código mais significativo, pois representa toda a perspectiva cultural na qual estão inseridos os produtores da notícia. Assim, o ideológico passa a ser construído como sistema de significação da realidade, como apresentado por Brandão (1996), constituindo discursos que carregam vivências dialógicas, segundo Pinto (1997). Desta forma, se estabelece o processo cultural da comunicação, em que as enunciações carregam mais que as percepções de crianças e adolescentes, mas um contexto simbólico, como explicado por Thompson (2002).

2.2 FORMAS DE CONDUÇÃO: A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP)

Os elementos que integram a construção do conhecimento nas Ciências Sociais partem de uma realidade na qual as relações estão entrelaçadas aos problemas sociais. A pesquisa científica, como forma de intervenção, busca investigar esses fenômenos e restabelecer uma expectativa rompida pela dúvida. O questionamento a essas situações sociais faz parte da experiência humana, que busca compreender suas relações e tudo aquilo que interfere em suas vivências. Como parte desse universo, a comunicação assume um papel central na problemática social, provocando discussões e estudos.

Certamente, o contato com uma realidade que apresenta problemas sociais faz o sujeito, no papel de pesquisador, questionar as possibilidades de enfrentamento destes e buscar a compreensão pela pesquisa. Ao vivenciarmos profissionalmente a situação de pobreza e miséria de crianças e adolescentes, passamos a questionar suas interações e perceber que as oportunidades de comunicação poderiam provocar diferenças em suas concepções de mundo. Nessa perspectiva, o Campo da Comunicação, ao possibilitar a análise de seus meios e a relação que estes têm com a sociedade, permite a produção de sentido do universo social. Assim, a compreensão sobre como o público infanto-juvenil desenvolve suas interações, como estabelece relações que propiciam mudanças e como se representam enquanto sujeitos atuantes foi uma busca a ser desenvolvida paralelamente a leituras sobre as apropriações dos meios de comunicação na esfera cultural. Perceber que ações e expressões construídas, transmitidas e recebidas em contextos sociais e históricos específicos constituem formas simbólicas, segundo Thompson (2002), também contribuiu para desenvolvermos um diálogo mental que possibilitasse uma investigação interpretativa sobre a realidade.

Ao propormos o desenvolvimento de uma pesquisa científica, pensamos que a construção dos significados deve passar também por uma desconstrução dos sentidos que possibilite uma compreensão mais efetiva e pertinente ao processo dialógico posto em questão. Com o objetivo de reconhecer a comunicação desenvolvida nos processos relacionais, propomos um método dialético de investigação, que permite demonstrar sensibilidade pela face social dos problemas, compreender suas contradições e promover o desejo de mudança (DEMO, *apud* SANTAELLA, 2001)¹⁵. A dinâmica própria da relação entre sujeito e objeto solicita uma metodologia que verifique os níveis de ambivalência e de contradição. Ao se definir um método, é preciso que a ação que se acrescenta como qualitativa da pesquisa seja uma atitude oposta à passividade, pois trata-se de conhecer os aspectos da práxis comunicativa e os sujeitos envolvidos nela. Produzir um conhecimento em conjunto, a partir de cada posição específica e de dentro da relação pode ser o único tipo de relacionamento que busca uma participação e um diálogo e que permite a compreensão deste processo como uma percepção da realidade compartilhada na própria ação da transformação (MATA, 1983).

¹⁵ DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1985.

A possibilidade de compreender a dinâmica comunicacional a partir de um processo interpretativo relacional oferece condições de percepção de uma realidade que está em movimento, em permanente transformação. Essa situação possibilita a construção de um objeto de estudo que se reconstrói junto às reflexões do pesquisador. Nessas experiências, entendemos ser fundamental a introdução de uma hermenêutica de sentido antropológico, que oportuniza o conhecimento da realidade, por meio da 'tradução' humana. Segundo Bastos e Porto (2006), a interpretação é a efetivação da compreensão do homem, da compreensão de cada um, que se torna fator fundamental para a dimensão comunicacional. A razão hermenêutica poderia ser considerada a razão intermediadora e intersubjetiva de interpretação do sentido, que possibilita, pela linguagem, a comunicação dialógica do ser-no-mundo. Entretanto, para além dessa concepção de hermenêutica, acreditamos que, envolvida na concepção estrutural da cultura, a proposta investigada solicita indagações a respeito, principalmente, da relação dos sujeitos com os meios de comunicação. A partir deste caminho, introduzimos o referencial teórico-metodológico da Hermenêutica de Profundidade (HP), apresentado por Thompson (2002), para a discussão metodológica. Consideramos que este referencial possibilita uma leitura da realidade de forma que permite a desconstrução de sua complexidade em relação, principalmente, às condições sócio-históricas.

A HP introduz referências ao estudo das formas simbólicas por considerar que os significados que permeiam o contexto social devem ser re-interpretados e compreendidos. Por meio da situação dialógica presente na construção do conhecimento, a interpretação passa a ser desenvolvida e permeada de novos sentidos, por isso a necessidade de considerar as concepções sócio-históricas envolvidas no processo. Segundo o autor, este referencial metodológico apresenta, não tanto uma alternativa aos métodos de análise existentes, mas uma proposta metodológica geral, dentro do qual alguns desses métodos podem ser situados e ligados entre si, possibilitando percebermos o valor de certos métodos de análise, realçando, ao mesmo tempo, seus limites.

Nesse sentido, o método foca a compreensão no desenvolvimento das formas simbólicas, que se centraliza no processo comunicativo. Assim, provoca no pesquisador a necessidade de descobrir as interações que permitem a ação, fazendo-o interpretar e re-interpretar as significações decorrentes, que estão

intrinsecamente colocadas nas relações sociais e podem ser percebidas pelas falas, ações, textos que exprimem os sentidos das coisas estabelecidas pelos indivíduos.

O modelo comunicacional apresentado por Thompson (2002) está situado dentro de uma concepção estrutural de cultura. Para ele, os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas. Se se pretende compreender o processo de comunicação, torna-se essencial entender de que forma este cenário simbólico se encontra com a comunicação e seus meios. Primeiramente, deve-se desenvolver o conceito de formas simbólicas e suas implicações na concepção estrutural da cultura. O autor compreende que formas simbólicas são as ações, os objetos e as expressões produzidas pelos sujeitos, em contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Nessa perspectiva, a ideia de cultura passa a ser desenvolvida no interior dos processos, juntamente com o estudo das formas simbólicas (linguagem, gestos, expressões, etc.) e dos processos de significação, que resultam no desenvolvimento da vida social do homem. Assim, esta compreensão de cultura propõe características fundantes do indivíduo em sua relação com o outro. Ao falar em significação, são apresentados aspectos anteriores ao sujeito, ou seja, pré-existentes à sua inserção na sociedade. O homem, quando se depara com as situações cotidianas, as interpreta relacionando com suas concepções de mundo e as significando de acordo com o sucesso de suas relações. É neste sentido que compreender as práticas socioculturais como processos torna-se fundamental, pois, por meio das significações e ressignificações, os sujeitos apreendem as informações e as transformam, permitindo o desenvolvimento da transmissão cultural. Assim, para a leitura do processo comunicativo, precisamos considerar as características que contribuem para a construção das formas simbólicas, que permitem sua transmissão cultural a partir de três aspectos:

a) O **meio técnico** de transmissão que possibilita a materialização (produção e transmissão) da forma simbólica. Devido a essa característica, permite certo grau de fixação, que varia de um material a outro. No caso do meio impresso, o grau de fixação pode ser alto, devido a sua durabilidade, podendo ser compreendido como mecanismo de estocagem de informação, de preservação, configurando um recurso

para o exercício do poder, principalmente pela possibilidade de reproduzibilidade das formas simbólicas. Além disso, a participação dos indivíduos no processo de produção das mensagens exige diferentes habilidades e recursos a fim de possibilitar a codificação e a decodificação, já que o meio técnico não pode ser totalmente dissociado do contexto social em que é empregado.

b) A troca de formas simbólicas envolve um **aparelho institucional de transmissão**, ou seja, um conjunto de articulações institucionais que permite a produção das formas simbólicas, por meio da habilidade dos sujeitos e da capacidade do meio técnico. No caso do Boquinha, no qual o meio de comunicação é apropriado por crianças e adolescentes, o aparelho institucional de transmissão é formado entre as organizações públicas e privadas que viabilizam a confecção do jornal. Devido a tais articulações, os participantes desse processo recebem diferentes graus de controle que produzem canais de difusão seletiva, possibilitando a circulação e a constituição de mecanismos para a implementação restrita das formas simbólicas.

c) A possibilidade de **distanciamento espaço-temporal** produzida pelo meio técnico permite diferentes graus de fixação. Assim, em contextos em que os sujeitos podem desenvolver a conversação, existe uma situação de co-presença e, além disso, uma extensão de acessibilidade. Em meios técnicos impressos, a acessibilidade no tempo é possível devido a seu alto grau de fixação.

Nesse sentido, descobrir os caminhos que se configuraram na materialização das formas simbólicas, torna-se um desafio. Ou seja, as redes de sentido que se estabelecem entre os indivíduos na vida cotidiana constroem os demais significados e, por isso, são fundamentais para a compreensão da HP. No enfoque deste referencial, o ponto de partida passa a ser, então, a experiência etnográfica, que possibilita leituras da vida social desenvolvidas pelos participantes em suas experiências em grupo. A partir disso, buscamos desenvolver um entendimento de como as formas simbólicas são captadas e construídas, partindo-se de uma **interpretação da doxa**, que permite a inserção na vida cotidiana do pesquisado com o objetivo de tentar compreender como são processadas suas interações e concepções de mundo. Partimos, então, de um método que exercita o olhar e busca no desenvolvimento da interpretação a compreensão necessária sobre o universo social do outro.

Porém, além da compreensão da realidade, através da interpretação da *doxa*, foi necessário desconstruir a leitura apreendida e iniciar o estudo das formas simbólicas, a partir daquilo que Thompson chama de “ruptura metodológica com a hermenêutica da vida cotidiana” (2002, p. 364). Segundo o autor, a partir dessa ruptura devemos entender as construções que são estruturadas de maneiras definidas e que estão inseridas em condições sociais e históricas específicas. Propõe a construção metodológica das formas simbólicas, a partir de três fases de análise, que não devem ser vistas como estágios separados de um método sequencial, mas como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo.

A primeira fase se estabelece por meio de uma **análise sócio-histórica**, que permite a reconstrução das condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, considerando as situações espaço-temporais, os campos de interação, as instituições sociais, a estrutura social e o meio técnico. A segunda, **análise formal ou discursiva**, possibilita a compreensão dos objetos e expressões que circulam nos campos sociais e que caracterizam as formas simbólicas, por meio da análise semântica. E a terceira, a **interpretação/reinterpretação**, permite a construção criativa do significado, a partir de uma explicação interpretativa do que estava representado e do que foi dito.

Contudo, na investigação das formas simbólicas, quando consideramos a mediação dos meios de comunicação, devemos introduzir métodos de observação que permitam a leitura do processo comunicativo. Este processo está inserido em uma proposta estrutural de cultura que focaliza, na esfera da produção e transmissão, construção e recepção das formas simbólicas, o desenvolvimento de um sistema de representação. Desenvolver a pesquisa por meio de um referencial teórico-metodológico próprio ao estudo dos meios de comunicação, intitulado por Thompson (2002) como enfoque tríplice, permite a observação das características do veículo que contribui para a construção simbólica da vida social do grupo investigado. Assim, a HP realiza a análise dos meios de comunicação, por meio deste enfoque, considerando que a análise da produção e transmissão é necessária à interpretação do caráter ideológico das mensagens, pois evidencia as relações sociais e institucionais dentro das quais as mensagens são produzidas e difundidas, bem como sobre as afirmações e pressupostos dos produtores. Também considera que o estudo da construção das mensagens é essencial porque examina as

características estruturais em virtude das quais se constituem em fenômenos simbólicos complexos, capazes de mobilizar o significado. E, finalmente, o estudo da recepção é fundamental porque considera tanto as condições sócio-históricas em que as mensagens são recebidas pelas pessoas, como as maneiras como essas pessoas entendem as mensagens e as incorporam em suas vidas (THOMPSON, 2002).

Considerando as argumentações do autor sobre a importância da análise do processo comunicativo, iniciamos a análise da produção e transmissão das formas simbólicas através do método de observação participante. Um caminho percorrido com o objetivo de situar dialogicamente as discussões estabelecidas entre os participantes e, de certa forma, vivenciar o ambiente no qual as mensagens foram desenvolvidas. Este instrumento foi utilizado na análise da produção e transmissão das formas simbólicas por acreditamos que é necessário compreender a dinâmica da comunicação comunitária, na qual são desenvolvidas as atividades do Boquinho. Percebemos que este método foi fundamental por permitir que desenvolvêssemos, de acordo com nossa sensibilidade, um olhar sobre o jornal e perceber os significados construídos discursivamente, além de oportunizar a análise de experiências voltadas para o desenvolvimento social. Além disso, esta dinâmica possibilitou a observação das interferências presentes nesse processo, que compreendem a atuação das crianças e adolescentes, as formas de socialização, as dinâmicas culturais utilizadas, o desenvolvimento da argumentação e do diálogo do grupo, a orientação das monitoras, isto é, a própria concepção metodológica utilizada para construção do jornal. Para isso, foram acompanhados oito encontros, que possibilitaram a observação das oficinas e das atividades culturais realizadas.

Segundo Peruzzo (2006), na área da Comunicação Social, a pesquisa participante passa a ser uma das metodologias usadas, a partir de motivações como: realização de uma pesquisa inovadora de caráter qualitativo, que permite atingir elevado grau de profundidade; e uma pesquisa que se propõe ir além da constatação crítica sobre as manipulações da mídia e seu poder de influência, contribuindo para o avanço da pesquisa em comunicação e para a transformação social.

Sob o aspecto sócio-histórico, no processo de produção e transmissão das formas simbólicas, foi possível verificar as características que a Alice e, especialmente, sua fundadora, a jornalista Rosina Duarte instituem para a produção

das mensagens, examinando os padrões de posse e controle, as relações entre as organizações apoiadoras, os envolvidos na produção, a dinâmica interativa, as técnicas de redação e distribuição, entre outros. Além disso, foram consideradas as conversas com as coordenadoras e as monitoras como elementos-chave no processo de compreensão da análise sócio-histórica, por acreditarmos que os questionamentos e as percepções vivenciadas durante a observação deveriam ser discutidos para o próprio desenvolvimento da análise.

Após desenvolvermos o olhar sob a produção e transmissão, iniciamos a análise formal ou discursiva da mensagem comunicativa, considerando-a uma construção simbólica complexa que apresenta uma estrutura articulada. Por isso, aplicamos o método de análise de conteúdo como forma de desconstruir o Boquinha e compreendê-lo a partir de suas significações. Para Herscovitz (2007), esse tipo de análise possibilita que se verifique o que a mídia diz, para quem diz e em que medida e com que efeito diz. Além disso, explica que os pesquisadores que a utilizam são como detetives em busca de pistas que desvendem os significados aparentes e/ou implícitos dos signos e das narrativas, expondo tendências, conflitos, interesses, ambiguidades ou ideologias presentes.

Nesse sentido, compreendemos que o olhar anterior à análise da mensagem passou a ser interligado, gerando hipóteses ou dúvidas a respeito do observado. Essa técnica, certamente, permitiu vivenciarmos a construção das formas simbólicas por considerarmos, principalmente, nossa articulação mental, por meio de inferências. O analista trabalha com vestígios, que constituem a manifestação de estados, de dados e de fenômenos; tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio. Tal como um detetive, trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma a outra (BARDIN, 1977). Assim, as inferências realizadas nesse processo foram desenvolvidas dentro de um contexto lógico deduzido, inevitavelmente, a partir dos olhares vivenciados pelo pesquisador, durante o processo de interpretação da *doxa* e da análise sócio-histórica da produção e transmissão das mensagens. Porém, segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo requer a articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada, e os fatores que determinam essas características.

Na verdade, o que procuramos estabelecer foi uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

Entendida a construção dialógica entre a esfera da produção e transmissão e o dado simbólico presente na mensagem, entendemos que a imersão na análise das formas simbólicas não deve dar-se apenas a partir das interações e do contexto vivido pelos produtores, mas por meio do conjunto de elementos que se inter-relacionam e que constroem a mensagem como forma de representar, implicitamente, o que realmente os emissores querem dizer. Sendo assim, somente por meio do método detalhado foi possível desenvolver um mapeamento dos significados apresentados.

Nesse sentido, iniciamos as orientações a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), sob a perspectiva qualitativa. Compreendemos que essa escolha se valida pela elaboração das deduções sobre o material analisado, considerado específico. Segundo a autora, este tipo de análise pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto estudo quantitativo, a categorias que dêem lugar à frequência. Para Santaella (2001), esse tipo de pesquisa estabelece uma relação dinâmica, de interdependência entre o mundo real, o objeto da pesquisa e a subjetividade do sujeito, pois não permite que o objeto seja tomado como um dado inerte, da mesma forma que considera a participação do pesquisador uma parte importante do processo de conhecimento. Dessa forma, torna-se importante o contexto da mensagem, mas também o contexto anterior a esta, ou seja, as condições de produção que identificam quem fala, a quem se refere e sob quais circunstâncias. Contudo, Bardin (1977) enfatiza a importância da releitura do material, principalmente por tratar-se de um método em que a inferência é desenvolvida de acordo com o tipo de índice e não a partir de sua frequência. A partir dessas constatações, desenvolvemos a análise de conteúdo por meio de três fases:

a) Pré-análise: correspondeu a um período de intuições, que teve por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Consideramos uma das sugestões da autora: a realização da leitura flutuante, ou seja, uma ação que teve como objetivo estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer o texto como forma de deixar-se invadir por impressões e orientações. Outro aspecto sugerido pela autora e seguido na análise foi a escolha de

documentos que respeitassem regras de exaustividade (análise de todos os documentos pertinentes ao objeto); de representatividade (escolha de amostras que representassem o universo do objeto); da homogeneidade (os documentos deveriam obedecer a critérios precisos de escolha); e de pertinência (os documentos deveriam ser adequados, como fonte de informação, ao objeto estudado). Além desses aspectos, foi necessária a formulação de hipóteses (suposição a respeito do objeto cuja origem é a intuição), objetivos (finalidade geral que se propõe analisar) e a referenciação de índices e indicadores (temas recorrentes classificados de acordo com as hipóteses). Além disso, procedeu-se à formulação de outros indicadores que permitiram fazermos leituras sobre a frequência das narrativas, a conotação dada a estas e a intensidade de suas apresentações.

Sendo assim, decidimos analisar as quatro edições de 2008, do Boquinha, encartado no jornal Boca de Rua, por considerarmos que, neste ano, poderíamos acompanhar o processo de produção de, pelo menos, um encarte. Em cada edição, foram analisadas todas as páginas (três) que correspondem ao encarte, observando todos os elementos textuais e não-textuais (diagramação, cor, disposição de gravuras, imagens, desenhos), para a formulação de índices, durante a leitura flutuante, mas focando nos textos a formulação de indicadores, categorias e análise principal.

Considerando que pretendemos identificar se as práticas socioculturais das crianças e adolescentes são realizadas em um processo de reprodução simbólica ou ação emancipatória, foram construídos indicadores a partir dos espaços de socialização apresentados e das pessoas indicadas como participantes do cotidiano do grupo. Na realidade, nas oficinas, os textos desenvolvidos para os jornais partem de diálogos baseados em suas vivências diárias, o que pôde ser observado durante os encontros, no processo de interpretação da *doxa* e da leitura do contexto sócio-histórico.

b) Exploração do material: consiste em operações de codificação, em função de regras previamente formuladas, e depende do resultado satisfatório da pré-análise. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação ou enumeração que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, com o objetivo de esclarecer as características do texto. A organização desses aspectos depende do recorte, ou seja, da escolha de unidades de registro e de contexto. A primeira refere-se à unidade de significação,

aqui entendida como os textos dos jornais, que possibilitou a codificação correspondente ao segmento de conteúdo, visando à categorização. A segunda serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, ou seja, para fazer referência ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registrar. Assim, após a codificação, foi preciso fazer a categorização, que pode ser entendida como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, por conseguinte, por reagrupamento segundo o gênero, a partir de critérios previamente definidos. Foram respeitados critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Dessa forma, as categorias foram desenvolvidas com enfoque na análise semântica, por compreendermos que, durante a produção das notícias, subcategorias são relacionadas, ou seja, vários sentidos podem ser atribuídos a uma mesma categoria e/ou subcategoria.

c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: é a fase na qual ficam à disposição os resultados significativos e fiéis e na qual apresentamos inferências e interpretações a respeito dos objetivos previstos. Segundo Fonseca Júnior (2006), a leitura realizada através da análise de conteúdo procura evidenciar o sentido que se encontra em segundo plano. No Campo da Comunicação, este procedimento é utilizado para desvendar as condições de produção das mensagens analisadas, isto é, as variáveis psicológicas do emissor, sociológicas, culturais e demais relativas à situação da comunicação ou do contexto de produção da mensagem.

Após desenvolvermos a análise de conteúdo – método que possibilitou a compreensão da construção da mensagem – iniciamos a análise da recepção e apropriação das mensagens. O processo no qual foi desenvolvida esta fase percorreu a leitura da *doxa* e a análise sócio-histórica, considerando as circunstâncias e condições em que as formas simbólicas são recebidas. Para compreender este processo buscamos entender o contexto, o grau de atenção, os comentários, a classe social e as circunstâncias específicas na qual as formas simbólicas são recebidas pelos leitores do jornal. Utilizamos como recurso uma pesquisa realizada em 2006 sobre a assimilação das informações do Boca de Rua, pelo público-leitor, e-mails e cartas dos leitores divulgadas no site da Alice, uma carta publicada no Boquinha e informações de dois leitores, específicas sobre o encarte.

Buscamos desenvolver a análise da recepção e apropriação das formas simbólicas a partir de informações existentes sobre a relação dos leitores com o Boca de Rua, considerando os aspectos pertinentes ao encarte. Neste processo, não consideramos a observação participante por evidenciarmos que as crianças e os adolescentes que participam da elaboração do encarte, não têm envolvimento direto com os leitores durante a comercialização do jornal. Nesse caso, procuramos entender a relação existente entre os produtores e os leitores da publicação, por meio de documentos e depoimentos específicos que apresentam informações sobre essa dinâmica. Compreendemos que, desta forma, podemos perceber as apropriações dos leitores sobre o Boquinha valorizando os aspectos necessários para interpretação da análise da recepção.

Finalmente, como processo de síntese das análises, desenvolvemos a interpretação/reinterpretação, relacionando os significados colhidos durante as observações e análises, contemplando suas inferências e ressignificando o aspecto referencial presente na construção discursiva. Segundo Thompson (2002), o processo de reinterpretação deve transcender a contextualização das formas simbólicas e o fechamento das formas simbólicas tratadas como construções que apresentam uma estrutura articulada. Ou seja, devemos desenvolver o potencial criativo da interpretação, articulando e relacionando os significados encontrados na interpretação da *doxa*, na análise sócio-histórica e formal ou discursiva.

3 CULTURA E COMUNICAÇÃO

No percurso da vida, permitimo-nos compreender a realidade a partir de variados aspectos. Entretanto, acreditamos ser fundamental pensar a cultura em relação à ação do sujeito na sociedade. Não há como refletir sobre o assunto sem considerar os processos de interpretação que configuram os sentidos, na qual a ação social tem significado tanto para aqueles que a produzem quanto para aqueles que a observam. Essas percepções dão sentido ao comportamento que crianças e adolescentes desenvolvem no espaço social, fundamentando suas condições. Essas relações, identificadas como de força, estão permeadas de sentido, organizando um conceito de cultura situado como o conjunto dos processos sociais de significação, produção, circulação e consumo da significação na vida social (GARCIA CANCLINI, 2005b).

A percepção de relações desiguais na sociedade gera um processo de retração, que pode provocar certa incompreensão da realidade, isso porque a cultura tem assumido papel fundamental na estrutura social. Sua dinâmica simbólica coloca crianças e adolescentes em oportunidades de ressignificação obtidas no contato, principalmente, com os meios de comunicação. A forma como a mídia se coloca na vida cotidiana dos indivíduos produz efeitos no processo de leitura e interpretação de mensagens.

[...] é impossível hoje pensar o mundo contemporâneo sem levar em conta o papel da mídia. Um dos traços fundamentais deste mundo contemporâneo é exatamente o inesgotável fluxo de conteúdos simbólicos, disponibilizados pelos meios de comunicação a um número cada vez maior de pessoas e que, de certa maneira, conformam a realidade, as relações sociais e a subjetividade individual (GUARESCHI, 2000, p. 43).

Pressupomos que toda ação humana se desenvolve a partir de um entendimento, ou seja, uma interpretação e significação, que permitirá uma melhor relação na sociedade. Sendo assim, a habilidade do público infanto-juvenil para colocar discursivamente suas necessidades e objeções torna-se elemento condutor de sua caminhada social. Se destituídos de uma proposta relacional, principalmente devido a situações economicamente desfavoráveis, podem ser incorporados a mecanismos de reprodução simbólica, que podem alterar sua identificação no espaço social. Nesse processo, chamado por Bourdieu (1989) de violência

simbólica, a dominação tende a assumir a forma de um meio de opressão mais eficaz. Na tentativa de inverter a dominação, o sujeito, ao deparar-se com uma realidade que solicita mudança de comportamento, depende de um estímulo, muitas vezes, desenvolvido subjetivamente, de acordo com suas interações, que possibilitará o acesso a novas informações e à produção de conhecimento sobre a realidade, iniciando um processo de participação no contexto social.

Certamente, a potencialização das ações dos veículos de comunicação de massa contribuiu para a construção de uma nova proposta relacional. As transformações macroestruturais passaram a exercer fortes influências por meio das mensagens sedutoras do mercado de consumo. Carregadas de sentido, essas mensagens passaram a ser consideradas formas simbólicas que, segundo Thompson (2002), representam ações e expressões construídas, transmitidas e recebidas em contextos sociais e históricos específicos. Dessa forma, as práticas sociais são persuadidas e comportamentos são ressignificados, contribuindo para a produção de novos valores. A mídia, por seu poder de penetração no espaço simbólico, invoca sentidos de individualização que se reproduzem de acordo com a percepção dos sujeitos sobre suas realidades. Na condição infanto-juvenil, essas representações estão diretamente associadas à aceitação e inserção na sociedade, já que as pessoas são criadas e educadas para serem atuantes no jogo funcional do mercado. Tanto na infância quanto na adolescência, os sujeitos investem-se de poder de acordo com os estímulos que recebem na família, na escola e nos demais espaços que integram. O referencial simbólico que constroem de si como sujeitos está associado à realidade na qual fazem parte naquele momento e que pode permitir o desenvolvimento de um pensamento crítico ou configurar ações futuras de forma pouco emancipatória. Guareschi (2000, p. 28) diz que a realidade está sendo, cada vez mais, definida pela comunicação: “A comunicação ‘cria’ a realidade, constrói a realidade. Uma coisa passa a existir, sociologicamente falando, quando é veiculada”.

Podemos pensar que a possibilidade da criança ou do adolescente em constituir-se como sujeito também passa pela esfera midiática, pois, se a cultura está sendo transformada pelas interferências simbólicas emitidas pelos veículos de comunicação, o sujeito pode receber as formas simbólicas de acordo com o poder interpretativo constituído em suas relações sociais. O que Hall (1997a) chama de ‘centralidade da cultura’ é a penetração da cultura nos recantos da vida social

contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários e mediando tudo. Está presente nas vozes e imagens que interpelam os indivíduos, diariamente, como um elemento-chave no modo como o ambiente doméstico é atrelado pelas tendências mundiais.

Entendemos que a expressão cultural, em si, não é mais suficiente, já que a cultura não segue somente seu sentido antropológico, que indica a produção cultural, os costumes e ideias do povo; seu sentido sociológico, da relação com outros indivíduos; ou humano, dos pressupostos biológicos de comportamento, mas absorve e é absorvida pelos contextos econômico, político e social. Quando as práticas culturais são desenvolvidas em ambientes de negociação, sua ação pode perder seus valores e torna-se performativa. Nesse processo, o não-desenvolvimento pleno da liberdade de expressão individual ou grupal pode provocar a destituição do sujeito como agente, fazendo com que perca a chance de realizar uma ação emancipatória, porque está inserido em um contexto de coação. Quando Thompson (2002) apresenta uma concepção estrutural da cultura a partir de uma perspectiva simbólica, desenvolve essa abordagem considerando o caráter simbólico dos fenômenos culturais em relação aos contextos estruturados social e historicamente, nos quais estão inseridos os fenômenos. Esses contextos e processos podem estar caracterizados por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas. Assim, compreendemos que “[...] por detrás das ações, e fundamentando as razões por que as pessoas fazem o que fazem, está uma representação de mundo, que não é algo apenas racional, cognitivo, mas que é muito mais que isso, é um conjunto amplo de significados criados e partilhados socialmente” (GUARESCHI, 2000, p. 69).

Em uma época em que as relações são consideradas por seu valor simbólico, construir um pensamento crítico sobre a realidade pode ser compreendido como um desafio, uma nova proposta de ação política. Nesse processo de significação e ressignificação do mundo, as representações passam a ser construídas por inúmeros elementos, e a linguagem, constituída como uma forma simbólica, faz parte dessa construção ao adquirir interpretações que participam da construção e circulação dos sentidos da realidade.

3.1. ASPECTOS DA REPRESENTAÇÃO

Segundo Moscovici (2003), todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. A informação que recebemos dos outros e à qual tentamos dar um significado está sob controle e não possui outro sentido para nós além do que os outros dão a ela. Essa situação se dá porque pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação e não isoladamente. Ao iniciar um processo comunicativo, o sujeito desprende de sua memória todas as 'impressões' que obtivera de ações, fatos, objetos e pessoas no decorrer de sua vida. Assim, as coisas passam a ter sentido quando aquilo que é absorvido encontra significado em suas reservas cognitivas, passando a gerar uma familiaridade que pode ser compartilhada quando a sua representação entra em contato com a do outro. O autor chama esse processo como universo consensual, correspondendo a um ambiente onde todos se sentem salvos de riscos, atrito ou conflito, pois a mudança somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. "[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade" (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Na verdade, a busca que realizamos para nos sentirmos parte de um grupo ou de um sentido de coisas corrobora essa familiarização, o que impede que tenhamos situações de conflito, que podem gerar reflexão. Isso porque a existência do indivíduo, na realidade, é constituída como natural, subjetivamente dotada de sentido nas situações cotidianas.

Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a 'realidade'. Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido, em relação a isso (MOSCOVICI, 2003, p. 55, grifo do autor).

O fato de constituirmos os significados embasados por 'realidades' que se representam e que compreendemos de acordo com nossas familiaridades não condiciona nosso pensar e agir. Assim, podemos encontrar novas referências e desenvolver novas habilidades cognitivas para a construção de novas significações. Nesse sentido, Mora (2002) explica que as representações sociais emergem

determinadas pelas condições em que são pensadas e constituídas, surgindo em momentos de crise e conflitos. O autor, baseado nos estudos de Moscovici, explica que existem três condições para isso: (a) a dispersão da informação, que considera os desníveis na quantidade e qualidade de informação existente no interior de um grupo, o que impossibilita a construção de um conhecimento sólido, capaz de gerar juízos e vínculos em suas relações; (b) a focalização, que gera interações sociais entre indivíduos que compartilham das mesmas opiniões, sendo quase sempre excludente; e (c) a pressão à inferência, que exige respostas aos sujeitos, muitas vezes obrigando-os a representar de acordo com o grupo social ao qual pertencem.

Inferirmos que essas três condições permitem o desenvolvimento do processo de formação de uma representação social devido à disparidade das condições sócio-históricas na qual se encontram os indivíduos, isso porque, acostumados a uma realidade familiar, os sujeitos tendem a habituar-se a realizar suas ações por atitudes objetivas, sem a necessidade de planejar uma reação. Para Goffman (1983), a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Isso demonstra que as pessoas acabam representando suas condições, mesmo que não intencionalmente, o que gera certa forma de aceitação e a não-ruptura da 'familiaridade'.

Porém, se instigados a agir e processar novos conhecimentos, podem estimular um novo processo representativo, formando novos significados. O conhecimento, que compõe a representação social, é elaborado de acordo com os comportamentos e a comunicação desenvolvida entre os indivíduos. Se tais situações permitirem a absorção de novas informações que possam ser interpretadas pelo cenário mental do sujeito e reinterpretadas a ponto de exprimirem novas significações, podemos pensar que um novo conhecimento foi adquirido e projetado como representação. As centenas de situações decorrentes das relações de crianças e adolescentes, nos diversos espaços de socialização, permitem que, a cada encontro ou conflito, seja gerada uma reflexão e, posteriormente, uma interpretação. Assim, o significado que os outros fazem de si, para eles passa a fazer parte de suas reservas de memória que, acionadas em situações parecidas, serão lidas da mesma forma. Nesse sentido, aqueles que deles obtiverem impressões e não buscarem nas interações as argumentações necessárias para suas interpretações, tenderão a realizar leituras superficiais, condicionando a

representação dos outros em meras ‘fachadas’. Segundo Goffman (1983), fachada é o equipamento expressivo de tipo padronizado, intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação.

No processo de construção da realidade social, essas representações tornam-se presentes por inúmeros elementos. Por isso, considerar as objetivações dos sujeitos por meio de objetos que indiquem suas subjetivações é fundamental para compreender suas intenções. Desde os tempos remotos da civilização, o homem buscava representar-se por meio de instrumentos e signos. A produção decorrente de sua interação objetiva com artefatos gerou, à nossa civilização, índices de suas experiências e consciências. Essas manifestações foram, então, interpretadas e significadas a partir de leituras sobre suas condições sócio-históricas. “Os sinais agrupam-se em certo número de sistemas. [...] Os sinais e os sistemas de sinais são objetivações no sentido de serem objetivamente acessíveis além da expressão de intenções subjetivas ‘aqui’ e ‘agora’” (BERGER & LUCKMANN, 1987, p. 55). Ou seja, compreendemos os sinais de acordo com um signo que esteja comum a ambos. A linguagem, que pode ser entendida como um sistema de sinais, passa a ser desenvolvida pelo ser humano quando ele se torna capaz de expressá-la. É pela linguagem que objetivamos nossa interpretação do cotidiano, que significamos os sentidos e que participamos dos processos dialógicos e construtivos da vida social. Por isso, a compreensão da linguagem é essencial para o entendimento da realidade. Contudo, o destacamento da linguagem consiste, muito mais fundamentalmente, em sua capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade ‘aqui’ e ‘agora’ (BERGER & LUCKMANN, 1987).

Na dinâmica pós-moderna, a linguagem fica impressa na retórica social de diversas formas. Os meios de comunicação, principalmente, permitem o desenvolvimento de diferentes significações, que são interpretadas conforme a organização psicossocial dos sujeitos. Sendo assim, compreendemos que a representação passa a ser melhor visualizada em nossos tempos se inserida no processo cultural. Hall (1997b) entende que a representação conecta significado e linguagem à cultura. Considera-a uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e alterado entre os membros da cultura, pois envolve o uso de linguagem, signos e imagens que representam as coisas, dentro de um ‘sistema de representação’. Este sistema pode ser entendido como todos os objetos, pessoas

e eventos relacionados a partir de um conceito desenvolvido mentalmente. Sem isto, não seria possível interpretar o mundo significativamente, já que o significado depende do sistema que é construído pelo pensamento e que representa o mundo para o sujeito. Entretanto, o sistema de representação se desenvolve por meio de diferentes formas de organização, concentração, combinação e classificação de conceitos estabelecidos em relações complexas. Assim, o ponto principal do sistema de representação está na relação que os conceitos mentais produzem como forma de identificar o mundo.

No cotidiano, onde as relações possibilitam a constituição dos sentidos da vida, milhares de crianças e adolescentes em situação de pobreza têm acesso a pelo menos um meio de comunicação e conseguem perceber sua realidade negativa, devido, muito mais, ao que a mídia veicula do que àquilo que podem perceber como positivo em sua comunidade. Todos os dias, ao se depararem com notícias sobre violência, por exemplo, e vivenciarem situações de descaso do Estado em relação à segurança, saúde e habitação, podem manifestar comportamentos de conformação e não desenvolver um posicionamento crítico e mobilizador que possibilitará ações de mudanças. Segundo Berger & Luckmann (1997), as reservas de sentido socialmente objetivado e processado são mantidas em depósitos históricos de sentido. A ação do indivíduo passa a ser moldada pelo sentido objetivo, proveniente dos acervos sociais de conhecimento. Nesse processo, o sentido objetivado mantém uma constante interação com o sentido constituído subjetivamente e com projetos individuais de ação. Na fase infanto-juvenil, os sujeitos incorporam o âmbito das relações sociais que se transformam progressivamente em atos regulares, diretos e recíprocos. Nessa fase, a criança e o adolescente situam a si mesmos em relação a suas reservas sociais de sentido e desenvolvem progressivamente sua identidade pessoal.

Entendemos que uma das características da mídia, especialmente através do jornalismo, é o poder de transmissão e circulação de mensagens. Com a expressão 'massa', coloca em evidência seu poder de persuasão de um para muitos. Muitas vezes, os profissionais que fazem parte do desenvolvimento das mensagens midiáticas não conseguem perceber a realidade além de suas rotinas de produção. A experiência da vida percebida a partir da redação não permite a apresentação da amplitude das ações sociais dos indivíduos, pois os jornalistas estão condicionados

a uma produção que considera notícia¹⁶ a imprevisibilidade do cotidiano. Essas representações da realidade acabam configurando a visão de centenas de pessoas, situadas em diferentes contextos, a respeito de dada notícia. No caso de informações sobre violência, por exemplo, a relação da sociedade com os elementos que integram a notícia pode gerar um pré-conceito sobre as pessoas envolvidas e a região onde o fato aconteceu, contribuindo para a formação de uma representação da realidade. Essa situação pode ocorrer devido, principalmente, ao fato de populações desfavorecidas economicamente não terem acesso ao espaço midiático. Thompson (2002) explica que, ao contrário da situação dialógica de uma conversação, em que aquele que escuta é também um respondente em potencial, a comunicação de massa institui uma ruptura entre o produtor e o receptor, de forma que os receptores têm relativamente pouca possibilidade de contribuir no curso e no conteúdo do processo de comunicação.

Pensamos, assim, que muito daquilo que é veiculado pela mídia não possibilita a representação de uma sociedade plural. Apresenta a paradoxal modernidade pela via econômica e não por suas práticas. O espaço midiático reflete essa situação ao apropriar-se das práticas sociais dos indivíduos como meras ações de consumo e suas formas de legitimação pela força do capital, vinculando sentidos de sucesso a ambientes de paz, onde se encontram as camadas superiores, e de guerra a situações de violência, onde estão as populações das periferias. Nesse sentido, o processo de comunicação torna-se o fator principal para a produção e difusão de mensagens que configuram a realidade.

Se, de um lado, têm-se a mídia como detentora de vozes, por outro, têm-se experiências de participação de populações desfavorecidas economicamente na produção e difusão de formas simbólicas, revelando situações que podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças de comportamento. Possivelmente, essas experiências, que também procuram refletir sobre o poder que a mídia exerce na construção das identidades infante-juvenis, promovem uma percepção a respeito do processo de comunicação como espaço de socialização. Entretanto, se os conceitos

¹⁶ Segundo Traquina (1993), existem vários registros da notabilidade dos fatos que podem ser considerados como apropriados para a percepção do que realmente pode ser produzido como notícia, partindo do sentido de que deva ser algo imprevisto, improvável e inacreditável. O excesso, que pode ser visto como irrupção do funcionamento anormal da norma, a emergência escandalosa de marcas excessivas do funcionamento normal dos corpos; a falha, que procede por defeito, por insuficiência no funcionamento normal e regular dos corpos; e a inversão, considerada o 'voltar do feitiço contra o feiticeiro.

desenvolvidos mentalmente pelo público infanto-juvenil não forem alterados, por meio da ressignificação da realidade produzida por novas práticas, o quadro de violência simbólica continuará persuadindo os sentidos. Para isso, a legitimação mental, que passa pelas formas simbólicas vivenciadas no cotidiano, deve ser reconstruída, e a linguagem considerada como elemento principal desse processo. Ao explicar as modificações pelas quais o sentido de cultura passou na análise social, especialmente na época contemporânea, Hall (1997a) entende que a linguagem, como elemento fundante do processo de compreensão e circulação de mensagens, é realizada como uma prática que constitui fatos e não apenas os relata: “O significado surge não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (p. 29).

Entender o porquê de os sujeitos referenciar suas práticas por meio de formas simbólicas, neste caso, a linguagem, permite o desenvolvimento de um raciocínio que perpassa a discussão entre comunicação e cultura. Ao conduzir processos de socialização, os sujeitos necessitam, para a sobrevivência em seu meio, produzir formas de sentido que sejam compreensíveis àqueles que desejam persuadir. Na base da cooperação da comunicação, são exigidos elementos que tornam possível o entendimento a respeito de uma mensagem. A esfera discursiva exige a disputa de argumentos, com a finalidade de provocar mudanças na percepção dos sujeitos enunciadoreis. No processo de construção da realidade social, são produzidas mensagens que podem ser apropriadas pelos sujeitos, de acordo com a aceitação dessas modificações em sua base mental.

Se partirmos do fato de que as línguas só existem na medida em que se acham associadas a grupos humanos, podemos chegar à concepção de que, na língua, o social e o histórico coincidem. Trata-se sempre de ação (trabalho) humana. Nem a sociedade nem as línguas se modificam autonomamente. São os atos dos homens que tomam parte delas que as vão transformando. O caráter histórico da língua está em ser ela um fato social no qual entram o caráter de processo, a intervenção da memória, a relativa estabilidade do sistema e das funções sociais e normas de comportamento (ORLANDI, 1996, p. 99).

Se compreendemos que a linguagem é uma forma simbólica, constatamos que sua construção se realiza a partir de processos de significação pertencentes a contextos históricos e sociais específicos. A assimilação do público infanto-juvenil a

respeito da concepção na qual está inserido será desenvolvida conforme as chances de pertencimento social. Quando as interações e as relações passam de um estágio inicial de evolução da sociedade para o processo de produção, circulação e consumo de bens simbólicos, a discussão se dá, paralelamente, no âmbito da comunicação, especialmente nas alterações que os meios de comunicação provocam nesse processo.

Por utilizarem a linguagem como forma de interlocução social, os meios de comunicação participam do processo estrutural da cultura. O sistema de representação construído pelos indivíduos passa a receber interferências durante o processo de leitura da realidade, tornando a compreensão mediada. Este é o poder que os veículos de comunicação desenvolvem por se colocarem como agentes no processo de significação da realidade. A representação que esse tipo de comunicação desenvolve acaba por fazer parte do processo histórico e social, principalmente de crianças e adolescentes pertencentes a classes desfavorecidas economicamente. Em grande parte, ficamos condicionados à influência dos outros, inclusive pelo fato de ter que aceitar a própria linguagem e as definições das coisas que os outros colocam como real. Por meio da linguagem e da comunicação, que também são construções históricas, são transmitidos significados, representações e valores que desenvolvem uma ideologia. A reprodução ideológica se manifesta por meio de representações que os sujeitos elaboram de si mesmos sobre tudo aquilo a que é atribuído valor (GUARESCHI, 1986). E a ideologia trabalha exatamente na representação, no campo das ideias, espaço onde os sujeitos estão condicionados, simbolicamente, aos processos de produção e reprodução, como forma de sobrevivência.

Imaginamos que a ideologia passa a ser legitimada quando os sujeitos reconhecem simbolicamente suas funções na sociedade. Na condição infanto-juvenil, constituem o universo social por meio da realidade na qual são expostos, desde a infância, e a reafirmam mediante suas práticas cotidianas. Por meio de linguagens, gestos e expressões, são estimulados a desenvolver, no decorrer de suas vidas, comportamentos aceitos socialmente, que fortificam, legitimam e garantem o processo social.

Tais condições configuram a forma como Thompson (2002) pensa ideologia, como algo construído pelas relações assimétricas que criam práticas desiguais e injustas. O autor desenvolve sua perspectiva, argumentando que a mediação da

cultura moderna é uma característica central da vida social e, por isso, a ideologia deve estar baseada na compreensão do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Para melhor compreender esse processo, cabe trazer à lembrança que foi no espaço aberto da esfera pública que o discurso das ideologias iniciou seu desenvolvimento, constituindo crenças e valores que serviram para mobilizar movimentos sociais e justificar exercícios de poder. Após o falecimento dos sistemas que sustentavam o Estado-Nação, a sociedade passou a contar com uma política ideológica liberal, na qual os indivíduos concentraram suas existências na esfera produtiva, como meio de subsistência, destituindo suas relações, muitas vezes, de vivências familiares, religiosas e culturais. Na proposta brasileira, as ideologias foram constituídas, especialmente, pelo público juvenil, na busca por melhores condições de ensino e por liberdade de expressão. Certamente, hoje, essas manifestações históricas continuam a produzir efeitos nas interações sociais. A inserção dos meios de comunicação de massa no espaço doméstico iniciou um novo processo de desenvolvimento ideológico, no qual a reprodução social está não apenas nas condições materiais, mas também na reprodução de valores e crenças partilhados socialmente, ou seja, uma contínua renovação das formas simbólicas que servem para moldar as ações e atitudes dos indivíduos.

Em um primeiro momento, pensamos que essa perspectiva está desenvolvida sob um olhar crítico que coloca os sujeitos como peças de uma estrutura socioeconômica que impõe regras e condutas comportamentais. Entretanto, a ideia não está baseada em propostas nas quais essas condições estão dadas oficialmente. O plano de desenvolvimento da reprodução social se dá no compartilhamento de significados internalizados mentalmente e construídos simbolicamente pelos indivíduos. Se, no passado, se tinha um regime político que estabelecia que os sujeitos realizassem suas ações de acordo com normas ditatoriais, hoje tem-se uma liberdade que possibilita aos sujeitos agirem 'livremente'. Porém, é na situação liberal, na qual se inseriu a mídia, que o sentido simbólico se desenvolve e preenche essa liberdade individual com estímulos coercitivos. Com relação a este pensamento, Bourdieu (1997) desenvolve sua crítica sobre a televisão, afirmando que o acesso à televisão possibilita uma censura política e econômica: a primeira, porque configura uma imposição de assuntos, limitados a um tempo pré-estabelecido; a segunda, porque é exibido na televisão o que é determinado por pessoas com boas condições econômicas e pelo Estado que

legítima esse processo por meio de concessões. Assim, ambas as censuras possibilitam o desenvolvimento de notícias com pouco valor de importância, enfatizando o ocultamento de assuntos importantes. Dessa forma, “a televisão que se pretende um instrumento de registro torna-se um instrumento de criação de realidade. Caminha-se cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito-prescrito pela televisão. A televisão se torna o árbitro do acesso à existência social e política” (BOURDIEU, 1997, p. 29).

Imaginamos que, realmente, em contextos de pobreza, o veículo de comunicação mais acessado seja a televisão. Pensamos que, por sua forma de comunicação audiovisual, a compreensão das notícias passa a ser facilitada, principalmente em situações em que os pais precisam trabalhar, devido à necessidade de sobrevivência, e optam por deixar a televisão como ‘companheira’ dos filhos. Nesse momento, o espaço doméstico passa a ser violentamente invadido por mensagens globais, e as significações locais começam a tomar suas formas simbólicas.

Assim, acreditamos que a ideologia se reproduz nos processos de interação social vividos cotidianamente pelos sujeitos, principalmente a partir de interferências da produção midiática. Cabe aos indivíduos perceber a influência na qual são desenvolvidas suas significações. Sabemos que esta proposta passa pelo cenário do consumo, no qual são criados os produtos jornalísticos e no qual a sociedade é interpelada cotidianamente. Entretanto, percebemos a importância de se orientar o olhar na busca pelo entendimento de conteúdos que representam a realidade de fato. Nesse sentido, entendemos que a proposta de Thompson (2002) oportuniza uma concepção crítica da ideologia, que possibilita uma análise conforme:

[...] as maneiras como o sentido presente nas formas simbólicas serve para estabelecer e sustentar relações de dominação; e podemos reconhecer que, nas sociedades caracterizadas pelo desenvolvimento da comunicação de massa, a análise da ideologia deve se interessar, fundamentalmente, pelas formas simbólicas transmitidas pelos meios técnicos dessa comunicação. [...] a análise da ideologia deve orientar-se, primeiramente, em direção às múltiplas e complexas maneiras como esses fenômenos simbólicos circulam no mundo social e se cruzam com relações de poder. Os meios técnicos da comunicação de massa são de interesse fundamental, não apenas como canais de difusão e circulação das formas simbólicas, mas, também, como mecanismos que criam novos tipos de ação e interação, novos tipos de relações sociais que se difundem no tempo e no espaço (p. 342).

Pensamos que os meios de comunicação, sozinhos, não permitem o desenvolvimento de uma estrutura cultural que media as ações dos indivíduos. Certamente, o poder conferido a eles passa pela ação de sujeitos que se utilizam dos recursos técnicos para produzir mensagens, em esfera global, que reproduzem o sentido econômico e social da dominação simbólica. Se, de outra forma, a proposta de acesso aos meios técnicos de comunicação fosse apresentada democraticamente à população, talvez a apropriação fosse orientada para uma produção com perfil local, que priorizasse assuntos que contribuíssem para o desenvolvimento social, por exemplo, de crianças e adolescentes. Sabemos que o acesso à informação e à comunicação contribui para o processo de desenvolvimento da cidadania. Por meio dessa proposta, as formas simbólicas produzidas pelos indivíduos passariam a representar os contextos e processos nos quais estão inseridos. Assim, o sistema de representação, que permite o desenvolvimento dos processos de significação e identificação social, poderia estimular a capacidade criativa e participativa dos sujeitos.

3.2 SENTIDO COMUNITÁRIO DA COMUNICAÇÃO

Considerando que o sistema de representação é construído por meio da ação dos sujeitos, a participação se configuraria como o elemento principal de processos de ressignificação do universo infanto-juvenil. Nesta proposta, a possibilidade de construir novos significados, amparados por convicções, argumentos e discussões, torna-se realidade. Essa possibilidade, segundo Beltrão (1983), corresponde a uma forma de diálogo que faz parte do processo de comunicação, que reclama uma reação imediata, mas não necessariamente no mesmo código. Assim, a ideia da constituição infanto-juvenil passa por processos de apropriação de mensagens e ressignificações dentro da própria lógica moderna. O processo de incompletude no qual se desenvolve o ser humano corresponde às construções percebidas em seu mundo exterior e orientadas em reflexão ao seu mundo interior. A própria racionalidade permite ao sujeito buscar, em suas problemáticas, elementos que promovam o desenvolvimento de novas formas de agir. Assim, a sociedade que construiu a atual concepção infanto-juvenil permite a desconstrução de paradigmas e a reconfiguração de ações. Das relações sociais baseadas no individualismo e

dispersão, nasce a possibilidade de uma comunicação que permite a participação e o diálogo.

Quando Esposito (2007) explica o sentido de comunidade, apresenta sua ideia como uma formação comunitária que reage a um nihilismo completo, como uma proposta para um novo pensamento de comunidade. Não coloca a comunidade como um espaço a ser ocupado por sujeitos em um local específico, mas atribui o sentido de *communitas*¹⁷ como algo a ser partilhado e, ao mesmo tempo, subtraído. Nesse sentido, a comunidade passa a ser vinculada não mais por fatores ‘em comum’, mas por colocar em evidência os próprios limites individuais. Ao ser exposta a outra realidade, a criança ou o adolescente passa a absorver informações que se chocam com suas concepções de verdade, colocando em evidência suas diferenças sociais. Nessa experiência, a absorção de novas mensagens faz o sujeito re-interpretar suas possibilidades e reconstruir-se. Assim, a ideia de comunidade parte da ‘relação’ gerada pela diferença e não pela igualdade, pois a ausência existente em cada um corresponde ao preenchimento realizado pelo outro. A realidade de pobreza e desigualdade permite a busca pelo outro, por um preenchimento. Nesse processo, a comunicação não pode acontecer a partir de um ser pleno e intacto para outro. Precisa estar naquele no qual se encontra posto em jogo – em si mesmo – no limite da morte, do nada, pois o sujeito que se encontrar esmagado pelo nada e não se comunicar será destruído no vazio do isolamento. Se desejar se comunicar, precisará arriscar-se (ESPOSITO, 2007).

Consideramos o nada como a impossibilidade gerada pela realidade social, permeada por desigualdade e pobreza. Ao se deparar com situações extremas, o sujeito pode arriscar-se e evidenciar suas incompletudes por meio da comunicação e permitir-se preencher pela presença do outro. A comunicação, neste sentido, ocorre somente entre aqueles que se dispõem a compreender o sentido de ser e estar no mundo. Essa dinâmica pode acontecer porque o homem, no decorrer de sua construção social, desenvolve capacidades de compreensão que estimulam o olhar objetivo e subjetivo da vida. Assim, tem a possibilidade de refletir criticamente sobre

¹⁷ O autor analisa o termo *communitas* a partir de *munus*, do qual ele deriva e conclui que é a distância categorial de toda ideia de propriedade coletivamente possuída por um conjunto de indivíduos – ou mesmo de seu pertencimento a uma identidade comum. Aquilo que, segundo o valor do conceito, os membros da *communitas* compartilham – exatamente o complexo, mas forte, significado de *munus* – é, sobretudo, uma expropriação da própria substância, que não se limita ao seu ‘ter’, porém que abrange e corrói o seu próprio ‘ser sujeitos’ (ESPOSITO, 2007).

si e sobre seu contexto. Essa percepção possibilita ao sujeito a construção criativa da vida, o que indica o desenvolvimento de um processo comunicativo.

Enfatizando que a comunicação significa co-participação, Lima (1981) explica que, durante o ato de pensar, o objeto do conhecimento não se constitui no termo exclusivo do pensamento, mas de uma mediação estabelecida por meio das relações entre os seres humanos e o mundo. Durante o ato de comunicação, podem ser identificados, a partir da fórmula básica, um emissor, um receptor e uma mensagem produzida. Diferente de modelos de comunicação que trabalham com a hipótese de transferência de mensagens, aqui se entende por comunicação a relação estabelecida entre indivíduos que constroem uma mensagem, a partir das subjetividades de um e de outro, pois compreendemos que o significado da comunicação está nas pessoas. Constitui uma visão antropológica da comunicação que deseja lembrar que o cenário social é construído por relações desenvolvidas em processos de comunicação. O ato de comunicar deve ser compreendido como uma forma de participação. É interessante perceber que o sujeito que deseja iniciar um processo comunicativo deve, primeiramente, manifestar sua intenção, logo, uma proposta de mensagem. Assim, com seu poder de articulação e enunciação, pretende persuadir o outro. Se, de um lado, pensamos esta perspectiva sob uma condição negativa, por outro, compreendemos como um exercício da dinâmica comunicativa, que permite o desenvolvimento de relações sociais motivadas por ações de mobilização social. Certamente, em um processo dialógico, cabe ao indivíduo se permitir preencher pelas significações propostas, absorvendo a mensagem e gerando novas objeções.

Sendo assim, podemos pensar que a comunicação é fundamental na interação entre os sujeitos. Em propostas de mudança da realidade social, por exemplo, pode servir como instrumento com o objetivo de potencializar as capacidades já existentes nos indivíduos. Dessa forma, a mobilização passa a ser considerada um processo de convocação de vontades, por meio de propósitos comuns. A participação, neste caso, assume a condição intrínseca e essencial de gerar e manter vínculos, por meio do reconhecimento da existência de cada um e do compartilhamento de sentidos e valores (HENRIQUES, 2002).

Por isso, a comunicação, enquanto relação social, passa a desenvolver características que colocam os sujeitos como partícipes de seu processo. A mobilização é uma delas. Para Toro e Werneck (1996), toda mobilização tem um

objetivo pré-definido, um propósito comum, podendo ser entendido como um ato de razão que pressupõe uma convicção coletiva de relevância, em sentido público, ou seja, daquilo que convém a todos. Para que seja útil, tem que estar orientada para a construção de um projeto futuro, a partir da dedicação contínua e da produção de resultados cotidianos.

Como falamos de interpretações e sentidos também compartilhados, reconhecemos a mobilização social como um ato de comunicação. A mobilização não se confunde com propaganda ou divulgação, mas exige ações de comunicação no seu sentido amplo, enquanto processo de compartilhamento de discurso, visões e informações (TORO & WERNECK, 1996, p. 05).

Em propostas de transformação social, a comunicação tem suas características potencializadas a partir da apropriação de veículos como jornal, rádio e televisão. A produção de mensagens passou a ser realizada mediante outras formas comunicativas, que permitiram aos sujeitos invocar novas propriedades às experiências vivenciadas. Assim, uma nova proposta de comunicação passou a ser desenvolvida, colocando os sujeitos em situações, cada vez mais, de participação.

3.2.1 Características da Comunicação Comunitária

Com a perspectiva de desenvolver práticas de comunicação que desenvolvessem a capacidade reflexiva e de criação, crianças e adolescentes foram estimulados a buscar, nos meios de comunicação, uma forma de 'dar voz' a seus pensamentos. Assim, a comunicação comunitária proporcionou o desenvolvimento de uma proposta de trabalho que se reinventa até hoje. Técnicas de produção jornalística foram usadas dentro da proposta do movimento estudantil, caracterizando um tipo de comunicação com perfil denunciativo e reivindicatório, específico do contexto vivido em décadas passadas. Hoje, inúmeras são as experiências de jovens que se utilizam dessas práticas como instrumento, além do processo de comunicação, como ambiente de socialização para a produção de mensagens sobre sua realidade.

Imaginamos que o que leva crianças e adolescentes a participar de projetos de comunicação é o sentimento de uma cidadania pouco desenvolvida. Nesse processo, a participação não deve ser dada; deve ser criada, pois não é dádiva; é

reivindicação, não é concessão; é sobrevivência e, por isso, precisa ser construída, forçada, refeita e recriada (PERUZZO, 1998). Enquanto participantes da sociedade, os indivíduos são cidadãos que têm direitos, mas, para que esses direitos existam de fato, é preciso descobrir, primeiramente, as necessidades que os configuram como direito. A partir dessa descoberta, devemos expor certo 'poder' para garanti-los. É um poder que passa pela questão informacional. Todos têm o direito de usufruir de meios de captação de novas informações como parte de seu processo de desenvolvimento. [...] o entendimento de que o acesso à informação é uma porta de acesso a outros direitos, confere condições de igualização de sujeitos e oferece visibilidade ao poder e ao mundo (GENTILLI, 2005).

O caminho que leva à construção da cidadania de crianças e adolescentes é iniciado quando elementos de participação lhe são oportunizados. O cidadão é entendido como aquele que participa ativamente da sociedade a partir da busca por seus direitos e prática de seus deveres. O sujeito, quando criado em um ambiente propício ao seu desenvolvimento humano e social, onde lhe são proporcionadas condições favoráveis de aprendizagem, tem grandes possibilidades de se tornar um cidadão de fato e promover ações em benefício próprio e da sociedade. Ao contrário, aqueles que não crescem em contato com esse universo podem incorrer ao erro de reproduzir modelos de sujeição e aceitação, não buscando seus direitos. A comunicação participa desse processo quando permite que crianças e adolescentes, a partir da exposição e captação de informações pelos meios ou pelas pessoas, interajam com outros e estabeleçam novos canais de informação e aprendizado.

Peruzzo (1995) explica que a comunicação passou a ser entendida como uma prática a partir de um momento histórico brasileiro em que a realidade sociopolítica, econômica e cultural, na qual predominava a negação da cidadania à maioria da população, passou a ser evidenciada. Também a concentração dos meios de comunicação nas mãos dos setores dominantes da sociedade produziu o desenvolvimento de práticas comunicativas contrárias ao modelo hegemônico. Assim, iniciou-se uma comunicação chamada, por Béltran (1981), horizontal, pela qual o processo de interação social possibilita o desenvolvimento de uma democracia baseada no intercâmbio de símbolos, com os quais os seres humanos compartilham suas experiências sob condições menos desiguais em favor do

diálogo e da participação. Nessa perspectiva, a participação tem valor central, pois possibilita que a minoria desfavorecida socioeconomicamente tenha acesso aos meios de comunicação, de forma dialógica, produzindo impacto na vida cotidiana e consequente mobilização social, por meio de modelos interpessoais (individuais e em grupo), o oposto do realizado pelos meios massivos. Durante esse processo, a retroalimentação opera de modo multidirecional, equilibrado, por meio da qual todas as pessoas, e cada uma em particular, participam em proporções comparáveis.

A partir desse contexto, foi caracterizada, entre o final dos anos 1970 e na década de 1980, uma comunicação popular, alternativa, comunitária, dialógica, participativa, etc. - em geral, entendidas como sinônimos - que carregava a expressão dos interesses das classes subalternas, a partir de conteúdo crítico-libertador, e que estava comprometida com a mudança social e com a transformação do povo em sujeito histórico (PERUZZO, 1995). Aqui, preferimos desenvolver a nomeação comunitária por compreendermos que o termo envolve o sentido de comunidade (compreensão de si por meio do outro), permitindo a reflexão de ações individuais, mediante a interação e o diálogo, para o desenvolvimento de uma postura crítica e de proposta coletiva.

Nesse caminho, fica evidente o jogo paradoxal da modernidade. A busca por formas de expressão e acesso aos meios de comunicação são ações que evidenciam a negação de uma estrutura econômica, política e social que visa à funcionalidade dos indivíduos. Ao construir uma condição infanto-juvenil, a própria sociedade projeta para o futuro um cidadão que pode condicionar-se às regras do mercado. Nesse caso, certamente, o desenvolvimento de um poder emancipatório pode ficar reprimido e não possibilitar mudanças, situação na qual a comunicação comunitária pode servir como instrumento, pois em suas características possibilita, por meio de práticas culturais, o desenvolvimento de uma nova postura social e não uma condição social. Pressupomos que esse tipo de comunicação tenha características específicas para seu desenvolvimento, por isso buscamos identificar os principais elementos que fundamentam esta perspectiva:

a) A comunicação comunitária se desenvolve **ligada à luta do povo** em um período de desenvolvimento da educação popular libertadora e de lutas sociais, colocando em discussão a condição de opressão da população brasileira, a partir de um sentimento de negação que se reflete em ações de conscientização, mobilização, educação popular e expressão cultural. Lima (1981) explica que, em

décadas anteriores, as argumentações de Paulo Freire já apresentavam a temática do Terceiro Mundo a partir da conquista do direito a ter voz, do direito de pronunciar a palavra. Freire dizia que os homens e as sociedades só poderiam reconquistar sua verdadeira voz por meio de uma ação cultural dialógica.

Martín-Barbero (2003) explica que a questão transnacional presente na época começa a desenvolver uma nova fase do desenvolvimento do capitalismo, em que o campo da comunicação passa a desempenhar um papel decisivo. As transformações ocorrem na relação entre as classes, que colocam a nação em um contexto de contradições e conflitos, fazendo emergir discussões sobre as fórmulas políticas tradicionais. Essa questão surge inscrita em um movimento de profunda transformação do político, que leva as esquerdas latino-americanas a uma concepção estratégica quanto à democratização. A partir disso, começa a se formar um projeto de redescoberta do popular, que coloca em evidência a presença do sujeito como ator social e as relações de poder como produto de conflitos concretos, travados no campo econômico e no terreno do simbólico. Passamos a compreender que é nesse terreno que se articulam as interpelações a partir das quais os sujeitos e as identidades coletivas se constituem. Essa constatação levou os sujeitos a pensar a prática política em relação aos laços de coesão coletiva e pertencimento afetivo desenvolvidos no dia a dia.

b) A comunicação comunitária é desenvolvida por **indivíduos pertencentes a grupos de defesa das minorias sociais** ou sujeitos identificados com causas sociais em geral, participantes de ONGs. A maioria dos estudos sobre este tipo de comunicação refere-se à produção realizada pelo povo, ou seja, por pessoas pertencentes a classes populares ou subalternas, como entendida na proposta de contra-hegemonia. Entretanto, Peruzzo (1998) explica que povo pode ser todo um conjunto de pessoas que luta contra algo e a favor de algo, com vistas ao interesse da maioria.

c) A comunicação comunitária constitui uma **força contra-hegemônica** no campo comunicacional. Essa característica decorre, especialmente, de aspectos identificados na reconstrução do político a partir da prática e da produção. Segundo Paiva (2007), isso ocorre porque, na medida em que pensamos a comunicação comunitária como estratégia contra-hegemônica, reconhecemos que toda produção midiática situa-se no campo da produção hegemônica, segundo Gramsci. O

argumento da 'ação hegemônica' é esboçado pelo autor como aquele que melhor propicia uma compreensão do que significa a soberania de uma forma social.

A idéia de hegemonia, como é entendida por Gramsci, permite que o olhar contemple não apenas o aspecto político, mas também e em igual medida o carácter formativo da cultura. Desta maneira, pode-se considerar que o conceito de hegemonia inclui o de cultura, ideologia e de direção moral. O conceito, assim entendido, desloca-se do plano político para o da supremacia da formação econômico-social, isto é, da sociedade como totalidade (PAIVA, 2007, p. 138).

A formação econômica e social tão presente nas relações de conflito é entendida como um dos aspectos que compõem o contexto dos sujeitos que se permitem, por meio da produção de veículos de comunicação, desenvolver uma nova compreensão de suas realidades, apresentadas sob o olhar da vida cotidiana, de sua cultura. A partir da proposta contra-hegemônica, colocam-se como agentes que resgatam a ação política no universo da cultura. O conflito, até então entendido como superestrutural, se dissolve na própria esfera da produção. Mais do que por políticas de comunicação, o problema passa pela renovação da cultura política capaz de assumir o que está em jogo nas políticas culturais. É o princípio de uma organização da cultura, algo interno à constituição do político, ao espaço de produção de um sentido da ordem na sociedade, aos princípios de reconhecimento mútuo; uma cultura que se redefine por sua natureza comunicativa, por seu processo produtor de significações, na qual o receptor também é produtor (MARTÍN-BARBERO, 2003).

d) A comunicação comunitária oportuniza a **pluralidade de vozes e a criação de novas formas de linguagem**, além de produzir um **conteúdo crítico-emancipador**. Apropriada por grupos de movimentos sociais, sindicais, de bases religiosas, de mulheres, de negros e de jovens, a prática da comunicação comunitária se desenvolve na busca pela oportunidade de representação de populações em situação de exclusão midiática. Para Festa (1986), este tipo de comunicação aparece e se desenvolve na medida em que os movimentos sociais conseguem articular seu projeto alternativo de sociedade:

- que são os espaços públicos, democráticos e as alianças que definem e viabilizam esse tipo de comunicação;
- que a origem desses canais e meios de comunicação se dá na medida em que surgem novas condições para a articulação do discurso social, religioso e político;

- que ela decorre do processo político-social e que, enquanto instrumentos, são incapazes por si mesmos de alterar de forma substantiva a realidade social;
- que ela não se reduz a meios e técnicas, mas abrange o mundo amplo das manifestações humanas em seus distintos estágios de inserção social;
- que a adoção de novos instrumentos e técnicas de comunicação se dá na medida do avanço das forças sociais [...];
- que todo esse processo supera os marcos da comunicação como tal para localizar-se também no âmbito do projeto social e político que determina enquanto instrumento e expressão do desejo de mudança ou aprimoramento da ordem existente (FESTA, 1986, p. 30).

O que faz a comunicação comunitária produzir novas vozes é a própria ação comunicativa desenvolvida no âmbito dos movimentos sociais. Assim, conseqüentemente, são desenvolvidas novas formas de linguagem que reconstroem a atuação do indivíduo na sociedade. Segundo Paiva (2007), a partir da proposta ideal de liberdade que os veículos comunitários possibilitam, torna-se possível a redescritção do sujeito a partir de sua capacidade de recontar as histórias em que está inserido, de maneira que possa perceber-se como participante na construção da história coletiva. Além disso, esta prática oportuniza a produção dialógica de saberes, o que faz com que a experiência social resulte no desenvolvimento e na ampliação do vocabulário na qual estão inseridos. Daí decorre a produção de mensagens que evidenciam suas vivências sociais e que reivindicam uma reflexão de sentido político para a construção de uma nova sociedade. A proposta de usar a palavra como meio de ação já era percebida por Freire (1981) como fenômeno humano capaz de revelar a si próprio, de pronunciar o mundo, de transformá-lo. Assim, o conteúdo desenvolvido nos projetos de comunicação comunitária representa a palavra de movimentos criados pela própria falta da mesma e que deseja, por meio dela, promover uma práxis social. Entretanto, Dornelles (2007) explica que o tratamento de temas comunitários ou de conteúdos favoráveis ao processo de emancipação cidadã não se limita à produção por parte de indivíduos pertencentes a grupos de defesa de minorias sociais, mas que até os grandes jornais se dedicam a realizar esse tipo de jornalismo. Na prática, algumas das configurações dos jornais comunitários se misturam com as de outros tipos de jornais, especialmente os de bairro, que podem apresentar pontos em comum aos de caráter comunitário.

e) A comunicação comunitária como **espaço de negociação entre consumo e produção de mensagens**. Os processos que constituem a produção de mensagens na concepção comunitária são estimulados, essencialmente, pelas

absorções das demandas midiáticas no espaço doméstico. Ao desenvolverem a pauta, gênero e forma de escrita de um jornal, por exemplo, os sujeitos interpõem suas visões de mundo a partir da leitura de sua realidade em relação à vida exterior. O consumo de mensagens presente em suas rotinas familiares e de vizinhança perpassa a construção do meio comunitário. Martín-Barbero (2003), ao identificar o consumo como o conjunto dos processos sociais de apropriação de produtos, lembra o referencial simbólico que pode manter ou modificar a realidade de desigualdade social na qual vivem os indivíduos atuantes dessas práticas. Assim, o consumo não apresenta apenas a reprodução de forças, mas também de sentidos, como o lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, mas pelos usos que demandam diversas ações culturais. É nessa interseção que se desenvolve a negociação. Por meio da leitura (consumo), atividade na qual os significados são organizados num sentido, não existe apenas reprodução, mas também produção, uma reprodução que questiona a centralidade atribuída à mensagem entendida como lugar da verdade que circula na comunicação.

f) A comunicação comunitária desenvolve, a partir do processo de transmissão cultural, **propósitos de natureza educativa**. Resgatando a ideia de comunicação no sentido antropológico, a característica comunitária se desenvolve na proposta de comunicação enquanto relação social. Se identificada nas propostas de Freire (1979), a comunicação entre os sujeitos se estabelece pela intersubjetividade, característica fundamental do mundo cultural. O autor acredita que o sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos, que se dá no ato de comunicação. Assim, o objeto não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação.

No processo de transmissão cultural, os indivíduos reelaboram suas vivências a partir da proposta de uma comunicação dialógica – fundamento do perfil comunitário – que se desenvolve mediante a compreensão de si em relação à experiência do outro. Nessa dinâmica, a natureza educativa pode ser desenvolvida sob a concepção de um modelo informal que se recria a cada interação social. Paiva (2007) diz que a função educativa é obrigatoriamente inerente aos veículos de comunicação comunitária, mas por meio da formação das consciências para o consumo crítico de mensagens midiáticas.

g) A comunicação comunitária desempenha um papel de **democratização da comunicação e da cidadania**. Um dos direitos de cidadania é o acesso à informação e aos canais de expressão. Quando grupos em situação de vulnerabilidade e risco social passam a desenvolver produtos comunicativos que representam suas reivindicações, por meio da comunicação comunitária, a cidadania pode percorrer outro caminho. Concebido como um direito social, o poder de participação restabelecido por essas práticas proporciona aos sujeitos a reflexão de seu papel na sociedade, inspirando novos modos de agir que resultam em impactos na vida individual e coletiva. A democracia, no poder de comunicar, é condição para ampliação da cidadania. É um caminho para seu exercício na dimensão cultural, que, por sua vez, se entrelaça nas lutas pela democratização das outras dimensões como a econômica e a política (PERUZZO, 2005).

h) A comunicação comunitária possibilita a **reflexão** sobre temáticas destinadas a consolidar novos paradigmas e perspectivas **em torno do significado de comunidade e a respeito da comunicação**. Em suas práticas, a comunicação comunitária permite a seus participantes o desenvolvimento de um conjunto de ações que visam ao bem comum e que são possíveis de serem executadas pelos indivíduos.

A proposição partia da evidência de que o horizonte que caracteriza a sociedade contemporânea – a falência ‘da política de projetos’, a descentralização do poder, a forte tônica individualista e cosmopolita – produz a busca de alternativas. E, dentre elas, a da formulação de uma política gerativa, ou seja, a ênfase nas ações práticas do cotidiano e da localidade (PAIVA, 2007, p.147, grifo da autora).

A reinterpretção da sociedade, a partir da ideia de comunidade, proposta por Paiva (2007), está colocada de acordo com a ideia aqui desenvolvida de uma postura comunicacional que considera as práticas sociais e culturais cotidianas. Além disso, o processo vivenciado na produção de um jornal comunitário permite o desenvolvimento de discursos vinculados à práxis social. Também a proposta de democracia deliberativa¹⁸ de Habermas (2008) permite o desenvolvimento de um processo dialógico que pressupõe uma troca efetiva de argumentos, com o objetivo de ponderar e refletir, de decidir e resolver. São questões que permitem o

¹⁸ Habermas (2008) apresenta a democracia deliberativa como uma proposta de democracia que reivindica uma comunicação exigente, desenvolvida a partir de rotinas diárias, nas quais as pessoas trocam razões, com o objetivo de gerar processos democráticos de legitimação.

desenvolvimento de uma ideia de cidadania vinculada a uma ação participativa por meio do discurso. Pressupomos que as práticas vivenciadas durante a apropriação do meio de comunicação sejam transformadas em possibilidades de reflexão para a mudança social.

Da mesma forma, a práxis existente nesse processo permite o desenvolvimento de novas perspectivas a respeito do sentido da comunicação vinculado à prática cultural. O espaço da comunicação comunitária pode possibilitar a construção de uma nova proposta de percepção da sociedade sobre os meios de comunicação, desvinculando o hábito de leitura pela mídia. Ao terem a oportunidade de praticar a comunicação, os sujeitos podem compreendê-la como um processo, uma prática que faz parte da vida cotidiana, e que os veículos comunitários podem servir para potencializar essa proposta.

Certamente, nem todas as experiências que se diz utilizarem os princípios da comunicação comunitária conseguem desenvolver todos os fundamentos aqui identificados; entretanto, a prática de algum deles constitui a tentativa de iniciar uma nova proposta de comunicação como caminho para a transformação social. Assim, compreendemos que as dificuldades vividas pelos grupos possam ser entendidas como uma nova proposta de mobilização e atuação social. A esfera cultural, na qual foi estabelecido o espaço de criação e atuação dessa comunicação, permite o desenvolvimento de relações que recriam o agir dos sujeitos. Por isso, a discussão da comunicação comunitária deve passar pelas questões de cidadania e democracia, mas, principalmente, pelas propostas identificadas no ambiente cultural.

3.2.2 O Jornalismo como prática cultural

No universo da cultura, o jornalismo adquire aspectos que identificam sua prática a partir de uma concepção relacional. Compreendemos que a produção jornalística permite o desenvolvimento de narrativas que são construídas por meio do arranjo de significações entre os sujeitos. O olhar sob esta prática, a partir de uma proposta que identifica as situações cotidianas e as interações dos sujeitos dialogicamente, destaca a importância do jornalismo na construção da vida social. Somente a descrição ou a análise das formas simbólicas não é suficiente para identificar a natureza histórica dos contextos. Por isso, nos estudos sobre o

jornalismo, a perspectiva culturalista se desenvolveu e possibilita, até hoje, ver a importância da dinâmica do processo de produção das notícias.

Sob a ótica dos Estudos Culturais, as rotinas jornalísticas sofrem deslocamentos necessários para a percepção da produção de sentido. O ponto de partida é a atenção para as estruturas sociais de poder e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios de comunicação. As condições de produção incluem não apenas os meios materiais de produção e a organização do trabalho, mas um estoque de elementos culturais já existentes, extraídos do reservatório da cultura (SILVA, 2004). Segundo Escosteguy (2001), as intersecções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais passaram a se desenvolver, na análise latino-americana dos meios de comunicação, nas décadas de 1970 e 1980, em relação à cultura e aos processos políticos, isto é, como parte da problemática de poder e hegemonia. Por isso, o motivo de observar os processos de comunicação a partir do olhar das ciências sociais e, de certa forma, deslocar a ideia de cultura da esfera da reprodução para o campo dos processos constitutivos e transformadores do social.

Percebemos que, no mesmo período, foram desenvolvidas experiências de comunicação comunitária que reivindicavam exatamente a liberdade de expressão mediante a apropriação dos meios de comunicação, ou seja, uma proposta de democratização da comunicação por meio de práticas culturais. Atualmente, ações como estas são desenvolvidas pelo público infanto-juvenil com a perspectiva de promover o diálogo e fomentar debates, mediar identificações e possibilitar práticas em que o jovem se sinta responsável e inserido socialmente.

A construção da vida social pela prática jornalística oportuniza a verificação de elementos que constituem tanto a materialidade das formas simbólicas quanto a narratividade das ações cotidianas. Para Paiva (2006), a narrativa jornalística se desenvolve na relação do indivíduo com o cotidiano, na qual as sociedades produzem formas de se relatar, formando expressões intrínsecas ao meio social. “O jornalismo é narrativa por si mesmo. Esta é a hipótese que se pretende demonstrar tomando como metodologia os instrumentos da prática jornalística, sejam pauta, apuração, produção. É na sequencialidade da sua produção que a narrativa se apresenta e existe” (PAIVA, 2006, p. 67). Essa narrativa se desenvolve nos processos de produção das informações jornalísticas, a partir de princípios que orientam a organização dos assuntos e as fontes de conteúdo, configurando a

pauta. Medina (1990) explica que, no processo jornalístico da mídia, existem três variáveis para o processamento da informação: a influência grupal, que corresponde à ideologia do grupo institucional que coordena o veículo; a influência coletiva, ou seja, o público que orienta a demanda de informações à qual o produto jornalístico se destina; e a criação e iniciativa dos produtos. Em experiências de comunicação comunitária, certamente, os diálogos, a argumentação e as práticas são fundamentais nesse processo, e essas influências podem ocorrer de acordo com a forma de participação dos produtores e receptores e da orientação dos promotores.

Durante as vivências em grupo, nas quais os sujeitos podem estimular sua participação e desenvolver a criatividade, a proposta de definir as notícias se estabelece de acordo com o contexto sócio-histórico vivido. Assim, concebemos como orientação um paradigma, segundo o qual, no jornalismo, as notícias são compreendidas como **em construção**. Esta perspectiva está relacionada às teorias construcionistas do jornalismo, que se desenvolveram sob o argumento de que é impossível estabelecer distinção radical entre a realidade e a mídia, já que as notícias ajudam a construir a realidade. Além disso, indicam que a própria linguagem não pode funcionar como transmissora direta do significado inerente aos acontecimentos e que os meios de comunicação estruturam, inevitavelmente, a representação dos acontecimentos. Segundo Traquina (2004), a conceitualização das notícias como narrativas referencia a possibilidade de compreender a dimensão cultural existente em seu processo, configurando sua produção e seus valores-notícia, que constituem o elemento principal da socialização, da prática e da ideologia de seus produtores. “Este processo – a identificação e a contextualização – é um dos mais importantes, através do qual os acontecimentos são tornados significativos pelos media. Um acontecimento só ‘faz sentido’ se puder colocar num âmbito de conhecidas identificações sociais e culturais” (TRAQUINA, 2004, p. 177, grifo do autor).

A partir dessa concepção de notícia, as perspectivas estruturalista e interacionista, que integram a teoria construcionista, passam a identificar outros aspectos que a complementam. Conforme Traquina (2004), o processo de produção das notícias não só pressupõe a natureza consensual das sociedades como sublinha o papel das notícias no reforço da construção da sociedade como consensual. Neste jogo, as significações são construídas sob a ótica dos valores desenvolvidos que permitem a leitura compreensiva dos acontecimentos. A

concepção estrutural dessa teoria identifica a relação direta dos veículos de comunicação e a orientação ideológica seguida, que conduz ou não a uma representação de hegemonia. Além disso, considerando as notícias por suas práticas, os processos de interação social, constituídos pelo tempo e espaço, podem interferir em sua configuração. Sendo assim, a proposta da perspectiva interacionista participa da construção da teoria construcionista por considerar importante a questão situacional na qual as notícias são desenvolvidas.

Certamente, a corrente de estudos que originou esse pensamento está diretamente relacionada à mídia e não à produção de notícias sob a perspectiva da comunicação comunitária. Entretanto, entendemos que é possível desenvolver indicações das práticas jornalísticas, por meio do olhar culturalista, para o estudo desta questão, por compreendermos que algumas condições, ações e características das rotinas dos grandes jornais podem estar presentes nestes contextos de produção.

O jornal, entendido como um dispositivo, participa de uma problemática relacional composta por vários elementos. Quando materializado, representa a teia de formações discursivas desenvolvidas, por meio da significação e da linguagem, para apresentar ao mundo uma argumentação. Certamente, por meio das práticas culturais articuladas para a produção da matriz jornalística, os sujeitos produtores estabelecem interações que colaboram no processo de construção do discurso social. Esse discurso, no âmbito jornalístico, carrega uma vivência dialógica que coloca em evidência o cenário argumentativo que gera as formas simbólicas. “[...] o contexto força o texto resultante a ter determinadas características formais e contedísticas, mais ou menos rígidas, conforme o grau de ritualização do processo comunicacional” (PINTO, 1999, p. 47). O processo dialógico desenvolvido durante a produção de um jornal pode caracterizar textualmente os significados compartilhados e ativados pela linguagem. As enunciações produzidas por crianças e adolescentes, para a representação de suas concepções, adquirem papel fundamental para a compreensão da estrutura sociocomunicacional na qual estão inseridas.

A concepção de linguagem como interação social apresenta uma proposta na qual a significação é desenvolvida durante um processo de articulação mental que se apropria de novas formas de sentido elaboradas pelo outro. O contato com o

outro permite, então, o desenvolvimento de uma subjetividade que se concretiza no ato da fala.

Como, através de cada ato de enunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal passa a constituir, no bojo de sua teoria, uma realidade fundamental da língua. O interlocutor não é um elemento passivo na constituição do significado. Da concepção do signo lingüístico como 'sinal' inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato, passa-se a uma outra compreensão do fenômeno, à de signo dialético, vivo, dinâmico (BRANDÃO, 1996, p. 10).

As práticas jornalísticas percebidas na proposta culturalista evidenciam um processo de enunciação que permite compreender melhor as representações apresentadas nos jornais. Acreditamos que a dialogicidade presente nas interações sociais desenvolvidas, durante as formações linguísticas que materializam as significações, possibilita a leitura de uma proposta ideológica de reprodução social ou de emancipação. Segundo Brandão (1996), a linguagem, como sistema de significação da realidade, é um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa. É na distância entre a coisa e sua representação sgnica que reside o ideológico.

O ideológico, compreendido na esfera da reprodução, pressupõe a dominação, ou seja, a reprodução de valores e crenças partilhados socialmente. Possivelmente, no compartilhamento de significados, construído durante a produção de jornais, o contexto sócio-histórico exerce influências que podem ser detectadas nas enunciações apresentadas no desenvolvimento textual do veículo de comunicação. A atividade dialógica da esfera discursiva pode ressignificar as formas simbólicas e promover novas enunciações por meio dos modos pelos quais os sujeitos ordenam a realidade social. Nesse processo, conforme Bourdieu (1989), são constituídos símbolos, que são instrumentos da integração social enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação. Assim, tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui para a reprodução da ordem social, na qual a integração lógica é a condição da integração social. Por isso, não basta perceber que as relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem da forma e do conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos sujeitos, mas perceber que, enquanto instrumentos estruturados, as relações de comunicação formam sistemas simbólicos que cumprem certa função política.

Nessa perspectiva, compreendemos que a característica construcionista na qual as enunciações são desenvolvidas é fundamental para o processo de emancipação social, devido, principalmente, ao jogo argumentativo proporcionado durante as interações sociais. A argumentação pode ser entendida como uma construção mental permeada de significações processadas durante as experiências dos sujeitos. No processo de desenvolvimento da condição infanto-juvenil, crianças e adolescentes são inseridos em estruturas educacionais, sociais e culturais que participam da configuração da visão de mundo, constituindo as possibilidades de participação que terão no presente e no futuro. Como visto, a condição infanto-juvenil dos sujeitos é produzida para atender às propostas de desenvolvimento socioeconômico da sociedade, mas pode ser ressignificada se novas formas de participação no espaço social forem oportunizadas.

3.2.3 A participação como instrumento da cidadania e da democracia

Vamos pensar a participação como Bordenave (1983) a descreve: não como um instrumento para a dissolução de problemas, mas como uma necessidade fundamental do ser humano, como um caminho natural para o homem exprimir sua tendência de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo, a partir da interação com os outros, da autoexpressão e do desenvolvimento do pensamento reflexivo. É uma construção, acima de tudo, cognitiva, que estabelece um poder para a capacidade humana de promover relações, isto é, de perceber que, enquanto ser humano, o homem pode e deve manifestar-se, criar e recriar coisas, valorizando a si mesmo e compartilhando com os outros. Todavia, enquanto cidadão brasileiro, deve buscar formas de agir que inibam a frustração da necessidade de participar, numa sociedade que mutila a voz daqueles que pertencem a classes sociais marginalizadas. Sobre esta questão, o autor explica que o próprio entendimento de marginalização perpassa as discussões sobre participação, mas como o lado oposto, já que significa ficar fora de alguma coisa, às margens de um processo, sem nele intervir. É uma situação, como vimos, produzida e reproduzida em espaços que deveriam permitir o desenvolvimento de diferentes formas de participação como meio de estimular, desde as primeiras fases da vida, processos de microparticipação.

Assim, a construção de uma sociedade participativa converte-se na utopia-força que dá sentido a todas as microparticipações. Neste sentido, a participação na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade, constituiria a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro numa sociedade onde não existam mais setores e pessoas marginalizadas (BORDENAVE, 1983, p. 25).

Entretanto, para que os processos micro e macroparticipativos sejam desenvolvidos, sabemos que muitas questões perpassam os problemas enfrentados por crianças e adolescentes, na família e na escola. Contudo, diferentes tipos de participação podem ser desenvolvidos para que pequenas mudanças sejam sentidas. Peruzzo (1998) apresenta três formas que podem desenvolver-se separadamente ou mutuamente, de acordo com a situação: (a) a **participação passiva**, na qual o consentimento da pessoa, a respeito de determinadas situações, a faz submeter-se e a simplesmente delegar seu poder a outros. É uma experiência que, possivelmente, reproduz situações de dominação, negando direitos básicos, como liberdade de expressão e acesso à informação e à comunicação; (b) a **participação controlada**, que pode ter início em decorrência de pressões, como uma conquista, ou ser concedida, mas que pode ser limitada e manipulada por precisar adequar suas demandas a quem detém o poder; e (c) a **participação-poder**, que se constitui com base em processos que favorecem a participação democrática, ativa e autônoma, visando ao crescimento das pessoas enquanto sujeitos atuantes. Contudo, algumas vezes pode ser limitada, no sentido de não conseguir atingir todas as instâncias da estrutura política ou não abarcar todas as decisões, mas exercita um poder partilhado, ou seja, se expressa a partir de ações de co-gestão (acesso ao poder e sua partilha com limitações) e autogestão (participação total nas tomadas de decisão).

Percebemos que, para o desenvolvimento dos diferentes tipos de participação, é necessária a formulação de ações que propiciem a atitude de fato. Para isso, elementos como a estrutura social na qual o sujeito está inserido, sua dinâmica de relações, sua filosofia e seus valores, além das qualidades pessoais dos dirigentes, repercutem positiva ou negativamente para que a participação de todos seja efetivada. Isso assim procede porque nossa sociedade foi sedimentada em valores liberais, que priorizam as ações de interesse individual e não coletivo, fazendo com que a participação, entendida como um poder, seja utilizada para fins próprios. Ao contrário, poderíamos desenvolver sistemas de solidariedade, segundo

Bordenave (1983), que funcionariam em nível comunitário, no qual a ação teria como fim a identificação com o grupo e a solidariedade entre as pessoas, dentro de um ambiente de relativa igualdade. Na medida em que a estrutura de uma organização é flexível e descentralizada, a participação desenvolve-se naturalmente.

Assim, os espaços constituídos democraticamente por seus líderes e liderados apresentariam condições para o desenvolvimento de uma participação com base afetiva, na qual as pessoas atuariam com prazer, de forma consciente e espontânea (BORDENAVE, 1983), promovendo a ativação de potencialidades e de criatividade. Essa situação provocaria a formação de uma cultura identificada com o sentido comunitário e democrático, permitindo a construção de uma verdadeira cidadania. Entretanto, para exercê-la, sabemos que devemos cumprir deveres para ter acesso a direitos. Mas, acima de tudo, devemos sentir-nos responsáveis por nossas ações, valorizando nossa participação e ado outro nas organizações em atuamos, fazendo presente nossas ideias e interesses. Somente assim poderemos desenvolver uma consciência participativa que promova, nas esferas individual e social, uma democracia participativa.

É preciso, portanto, que a democracia combine a integração, isto é, a cidadania [...], com o respeito das identidades, das necessidades e dos direitos. Não há democracia sem combinação de uma sociedade aberta e sem respeito pelos atores sociais, sem a associação entre os procedimentos frios e o calor das convicções e presenças. O que nos afasta de uma vez por todas de uma concepção popular e de uma concepção liberal de democracia (TOURAINÉ, 1997, p. 345).

O autor explica ainda que não pode haver democracia a não ser que os cidadãos, além de suas ideias e de seus interesses particulares, possam entender-se a respeito das proposições aceitas por todos. Em outras palavras, no processo de desenvolvimento de uma democracia, apenas a participação não possibilita a compreensão e efetivação de intenções. Nesse caso, existe a necessidade de argumentação, diálogo e comunicação. “Devemos aceitar que não há democracia sem cidadania, e não há cidadania sem acordo, não apenas sobre procedimentos e instituições, mas também sobre conteúdos” (TOURAINÉ, 1997, p. 355).

Nesse aspecto, cabe trazer as discussões de Habermas (*apud* FREITAG, 1994) sobre um modelo de participação focado no discurso prático, a partir do qual todas as relações sociais são consideradas resultado de uma negociação na qual se respeita a reciprocidade. A Teoria da Ação Comunicativa, proposta por ele, revela

uma convicção profunda da competência linguística e cognitiva dos sujeitos que, por meio do diálogo, produzem uma razão comunicativa, capaz de resgatar o mundo vivido (experiências culturais) prejudicado pela razão instrumental. Indo mais além, o autor apresenta a proposta de uma democracia deliberativa, na qual a comunicação estabelece a forma de deliberação, a partir de rotinas diárias invisíveis, nas quais as pessoas trocam razões umas com as outras. “As idéias penetram na realidade social através de pressuposições idealizadas inatas às práticas cotidianas e adquirem, imperceptivelmente, a qualidade de fatos sociais obstinados” (HABERMAS, 2008, p. 11). Dessa forma, a argumentação estabelecida entre os sujeitos e a possibilidade de ouvir o outro desenvolvem uma razão comunicativa que possibilita a prática diária de reflexão e tomada de decisão, o que poderá desenvolver um fundo argumentativo com possibilidade de ação emancipatória.

Percebendo o diálogo, a argumentação e o discurso como base para o desenvolvimento de uma razão adepta ao modelo moderno, Habermas coloca a comunicação e suas diferentes formas de expressão no centro das reflexões sobre o desenvolvimento desta sociedade. As interações, baseadas em processos comunicativos e linguagens próprias, identificam e promovem o entendimento daqueles que a produzem. Entretanto, somente o discurso não é suficiente para promover a inserção dos sujeitos no espaço público; por isso se enfatiza a ação por intermédio do debate prático.

A esfera discursiva seria, então, um lugar ideal de fala, no qual a ação reivindica a identidade dos sujeitos. Essa identidade leva os indivíduos a apresentarem suas realidades e a introduzir no espaço social sua representação. Por isso, geralmente, nos contextos sociais menos favorecidos economicamente, onde as interações dos sujeitos podem estar fortemente vinculadas, as relações sociais oferecem a possibilidade de ação. Durante as práticas culturais, as interações representam mais que simples ligações de circunvizinhança, pois constroem o pertencimento e o sentimento de comunidade. Esse senso comunitário pode resgatar o elo familiar, abordado por DaMatta (1997), e restituir, paralelamente, uma esfera política. Sem a possibilidade de relação com a esfera pública formal, devido às diferenças socioeconômicas, crianças e adolescentes pertencentes a essas classes sociais depositam no discurso e na ação suas possibilidades de representação e reivindicação. É por isso que, em ambientes onde os sujeitos conseguem reconhecer o outro e, ao mesmo tempo, reconhecer-se, o processo de

formação de uma unidade social torna-se espaço para a ação. Esse processo de construção coletiva, promovido pelo diálogo e pela ação, pode representar uma proposta de emancipação. Colocar as práticas socioculturais como meios de participação, não apenas como um direito civil, mas como novas possibilidades de relação no espaço público, pode resultar em uma verdadeira prática de cidadania.

PARTE II – ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA E TEXTUAL

4 O JORNAL BOCA DE RUA E O BOQUINHA

O cenário onde se desenvolve a construção do jornal Boca de Rua está associado a ações ocorridas em esfera nacional e internacional. As condições econômicas e sociais que se estabeleceram, principalmente, na década de 90, repercutiram novos movimentos e projetos sociais.

Em 1998, ano em que foi fundada a Alice, organização que promove o desenvolvimento do jornal, a sociedade estava passando por inúmeras transformações, principalmente, em relação à responsabilidade dos cidadãos e das instituições na promoção de ações com fins coletivos. Neste período, o Terceiro Setor sofreu algumas transformações. Antes dividido em dois blocos: instituições tradicionais e conservadoras (de caridade e beneficência), começou a ser reconhecido pelas novas ONGs, guiadas por uma lógica política alternativa e voltadas para o desenvolvimento sustentável. Ou seja, formavam um conjunto amplo e heterogêneo, que instituíam novos diálogos e uma nova cultura de participação cidadã. Segundo Loschpe (1997) estas organizações têm como função construir formas de intervenção democráticas, que convertam os atores sociais em cidadãos; criando condições para tornar possível a democracia cultural, isto é, possibilitar que todos os diferentes sentidos e símbolos da diversidade social possam competir e circular em igualdade de condições.

Fazendo parte desse movimento, a Alice iniciou suas atividades formando uma equipe composta por jornalistas, educadores, psicólogos e profissionais de diversas áreas com o objetivo de desenvolver projetos de comunicação voltados para a área social, a partir da discussão do comportamento, da ética e das tendências da grande imprensa, com a proposta de formar leitores críticos e contribuir para democratizar e qualificar a informação no país.

Nessa perspectiva, cria o Boca de Rua e o coloca no centro das discussões sociais de Porto Alegre, que possui, entre várias de suas características, a representação de um espaço público vinculado a práticas socioculturais desenvolvidas por públicos de diferentes classes sociais. Uma cidade com condições de sediar, por quatro vezes, o Fórum Social Mundial, espaço internacional para a reflexão e organização de todos os que se contrapõem à globalização neoliberal e que estão construindo alternativas para favorecer o desenvolvimento humano e social.

Assim, em agosto de 2000, duas jornalistas fizeram a proposta de estabelecer um canal de comunicação entre o povo das ruas e o resto da sociedade a um grupo de moradores de rua, na Praça do Rosário, em Porto Alegre. Um mês depois, mesmo com alguns olhares desconfiados, o trabalho foi ganhando corpo, e a ideia de fazer um jornal foi sendo aceita.

O próximo passo foi escolher o nome que, eleito pela maioria, por uma votação, ganhou a acolhida de todos. Também foram sugeridos os temas a serem desenvolvidos por eles para as próximas edições.

Nascia ali um projeto muito maior, que, além de amplificar-lhes a voz, proporcionaria uma projeção significativa na cidade. Os moradores de rua ou as pessoas que 'convivem' nas ruas – como eles preferem se autodefinir – começavam a se tornar realmente visíveis, por meio de uma nova identidade de grupo (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007, p. 42, grifo do autor).

Em menos de seis meses de atividades, os textos e as fotos produzidas pelo grupo já caracterizavam o jornal. Com uma máquina fotográfica simples e relatos sobre suas histórias pessoais de vida, começaram a inserir na memória social da cidade um olhar de quem se encontrava excluído. Nessa perspectiva, foi criado o projeto gráfico que, por meio de imagens abertas e impressas em preto e branco, tinha o objetivo de chamar a atenção do leitor para uma realidade retratada não por jornalistas, mas pelo público que a vivenciava. Assim, em janeiro de 2001, foi realizado o lançamento da publicação, durante o Fórum Social Mundial. Era uma oportunidade que representava a inserção do Boca na esfera mundial.

Entretanto, somente após iniciarem a distribuição do jornal foi que as coordenadoras do projeto perceberam que apenas orientar a confecção não seria suficiente para que a proposta se desenvolvesse. Era necessário ensinar a vender. Essa etapa do processo foi realizada de forma lenta e complexa. Foi mais um desafio encarado pelas jornalistas, que viram aspectos como auto-estima, serenidade e resistência serem trabalhados pelo grupo, que necessitava conquistar os leitores e, ao mesmo tempo, criar uma identidade que fosse respeitada pela sociedade. Nesse contexto, foram desenvolvidas atividades de convivência em grupo, ações que, no início, se limitavam a estabelecer restrições quanto ao comportamento e ao uso de drogas. Nessa proposta, a metodologia do projeto foi

sendo construída, a partir da apresentação de novas possibilidades, mas, também, de atitudes diferentes das vividas na rua.

Na época, os encontros aconteciam com cerca de 12 pessoas em torno dos bancos da Praça do Rosário, sob condições de tempo que, muitas vezes, dificultavam a realização das atividades, mas não a ponto de impedir a continuidade de um trabalho que estimulava a construção de laços, fortalecidos, inclusive, pela comemoração de aniversários, Páscoas e Natais. Em seguida, o Parque Farroupilha foi utilizado como espaço para a produção do jornal, oportunizando-se a participação de outros moradores no projeto.

Aos poucos, por meio de um trabalho de conscientização, o grupo foi percebendo seus direitos e deveres, o que sugeriu o desenvolvimento de pautas específicas sobre a problemática vivida por eles em áreas como saúde, habitação e educação. Muitos dos moradores de rua eram portadores de HIV, alcoolistas ou tinham outros sérios problemas de saúde devido às dificuldades que a vivência na rua lhes proporcionava. Em decorrência de uma realidade agora exposta no jornal, diversos profissionais associaram-se à equipe técnica, formando a Rede Boca, que tinha como função encaminhar o grupo para atendimento, de acordo com suas necessidades, a instituições governamentais e não-governamentais. Essas parcerias proporcionaram ao jornal o estabelecimento de relações com diversas organizações que complementavam a proposta do jornal.

Entretanto, havia ainda o problema de não se dispor de uma sede para o desenvolvimento das reuniões. Em 2004, o Bandeirão Popular, localizado na região leste da cidade, cedeu duas salas para a realização das atividades, além de possibilitar que os integrantes do projeto realizassem refeições gratuitamente. Porém, em decorrência da necessidade de ocupação de uma das salas, novamente precisaram reunir-se em uma praça em frente ao restaurante. Na época, o grupo infanto-juvenil já desenvolvia seus encontros separadamente e ficou com a outra sala. A situação se estendeu até 2007, quando, após o fechamento do Bandeirão, o grupo passou a realizar as atividades no centro de Porto Alegre, no Restaurante Popular, onde permanece até hoje.

Contudo, com o decorrer do tempo, outras necessidades foram surgindo. Por ser uma ONG, a Alice precisou estabelecer parcerias para que as atividades pudessem ser desenvolvidas. Por isso, buscou apoio, para a sustentação do projeto, da Fundação Luterana de Diaconia, Fundação Maurício Sirotski Sobrinho, Revista

Biss (publicação alemã vendida por moradores de rua), Paulo Afonso Marcas e Patentes e de pessoas físicas. Na área de prestação de serviços e troca de tecnologias, conta com o apoio da Escola de Saúde Pública (setor de Redução de Danos), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Associação Internacional de Estudantes (AIESEC), Grupo de Apoio à Prevenção da Aids (GAPA), Grupo de Livre Orientação Sexual – Nuances, Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Revista Ocas e Ação da Cidadania RS do Comitê Gaúcho de Ação da Cidadania. Além disso, integra a Rede Internacional de Publicações de Rua (*International Network of Street Papers* – INSP).

4.1 DESCOBRINDO MODOS DE FAZER

Reconhecido nacional e internacionalmente, o projeto precisava que sua metodologia acompanhasse o novo ritmo, já que novos participantes desejavam integrar-se ao jornal. Dessa forma, as reuniões que contavam com a participação de todos simultaneamente foram divididas em subgrupos, que assumiam temas diferentes para produção. No início, todo o conteúdo era feito mediante a transposição da linguagem oral para a escrita, mas, atualmente, vários já conseguem escrever notícias e entrevistas. Apesar da falta de intimidade com as letras, devido à baixa escolaridade, muitos já se ‘adonaram’ da escrita. Alguns voltaram a estudar e mantêm cadernos para rabiscar poesias. Outros, visivelmente tímidos, que mal abriam a boca durante as reuniões, descobriram ser mais fácil transpor as ideias para o papel (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007).

Os encontros são organizados pelas coordenadoras, que fazem os contatos para as entrevistas, convênios, atividades de lazer e organizações de assistência social, além de buscarem identificar os talentos e as preferências de cada um. Durante a produção do jornal, os participantes treinam suas habilidades com o gravador e com a máquina fotográfica e exercitam o relato de histórias e técnicas de produção de textos. Nesse processo, foi percebido que as edições deveriam ser trimestrais, considerando a necessidade de priorizar as técnicas de produção e os valores éticos da comunicação. Independentemente da necessidade de cada um, jornalistas, fotógrafos e *designers* têm como premissa a qualificação do grupo,

mediante a orientação das atividades por intermédio das oficinas. Partindo da ideia de que tudo pode tornar-se uma história e que todos são contadores de histórias em potencial, o grupo foi estimulado, pelo uso da imaginação e da memória, a construir textos sobre a temática de seu cotidiano. Considerando as técnicas jornalísticas de ouvir mais de uma fonte, de fazer as perguntas O quê?, Quem?, Quando?, Onde?, Por quê? e Como?, que compõem o *lead*, o levantamento de detalhes sobre os fatos, números e motivos ajudaram a construir os textos do jornal, priorizando a qualidade e a profundidade.

Em todos os aspectos do projeto, a denúncia e a necessidade de mostrar-se como parte da sociedade, apesar da exclusão, faziam-se presentes. Feito por um integrante do grupo, o logotipo do Boca (Figura 1) apresentava estas marcas:

Na frente e no final das palavras, destacavam-se sinais de igualdade – o maior desejo de quem clama por justiça. O ‘de’ que unia as duas palavras principais lembrava tridentes de diabo e também a autodefinição usada por muitos dos meninos criados sem uma família nem um teto – ‘nós somos uns diabos’. E no centro de tudo, grande e vermelha, uma boca aberta. O dono ou dona daquela boca não estava bocejando, nem cantando: estava gritando (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007, p. 40).



Figura 1: Logotipo do jornal Boca de Rua
Fonte: Jornal Boca de Rua, n. 30, out./set./nov. 2008.

O projeto gráfico do jornal também foi desenvolvido com essas características. Inicialmente, com uma proposta de ser um veículo de comunicação alternativo, de contraponto à grande imprensa, a impressão na cor preta e branca foi usada como sinal de denúncia e de contraste. Posteriormente, em 2008, essa linha gráfica foi alterada para cores, representando uma nova fase do projeto, que não segue apenas uma linha denunciativa, mas busca apresentar “o mundo da rua em escala maior do que as suas dores” (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007, p. 58).

Outro aspecto trabalhado pela coordenação do projeto foi a comercialização. No início, as ações de venda se davam de forma desastrosa. Muitos xingavam os clientes que não queriam comprar ou que viravam o rosto. Aos poucos, a situação

foi se ajustando, por meio da habilidade dos técnicos em conversar com o grupo e conscientizá-los a respeito da mudança de postura, muito em decorrência da necessidade de sobrevivência. Assim, foram desenvolvendo percepções diferentes sobre a atividade e compreendendo a dinâmica. Uns buscavam clientes em bares, outros em sinaleiras, e alguns em centros culturais e universidades. À medida que trabalhavam na venda e na distribuição, ficavam conhecidos como comunicadores e vendedores do Boca de Rua. Entretanto, ao mesmo tempo, o prestígio gerava a cobiça de outros que não participavam do projeto, mas tentavam vender os jornais sem autorização, já que cada um representava o recebimento de R\$ 1,00 por exemplar. Com a situação, o grupo e as coordenadoras conversaram e estabeleceram algumas normas, entre elas o uso de crachás durante a venda, a participação em, no mínimo, três reuniões; também não poderiam faltar mais de três encontros sem justificativa e não poderiam repassar jornais a pessoas não-integrantes do projeto. Os diálogos que construíram essas regras foram fundamentais para a organização da comercialização. Com a ampliação da tiragem de 2 mil para 10 mil exemplares por edição, cada integrante passou a receber 30 jornais por semana para a venda.

Mesmo com alterações constantes, o projeto se desenvolveu e criou sua identificação, permitindo que dezenas de pessoas participassem da proposta. Hoje, o Boca de Rua está composto por 30 integrantes de 18 a 35 anos, moradores ou com vivência de rua, alguns com moradia, sendo que 40% são mulheres, 80% são negros, 70% são portadores de HIV, 80% são usuários de drogas, 90% possuem o Ensino Fundamental incompleto, um com o Ensino Médio completo e um universitário. Com um grupo grande, a necessidade de trabalhar os demais participantes, menores de 16 anos, em atividades separadas, tornou-se uma exigência. Em decorrência disso, mais um dia foi estabelecido para as reuniões, e uma nova metodologia foi sendo desenvolvida para o que viria a se tornar o Boquinha.

4.2 O BOQUINHA

A história do Boquinha aconteceu em meio a todas as modificações ocorridas no jornal Boca de Rua. Aliás, a própria metodologia do projeto permite que mudanças sejam realizadas de forma saudável. No início, em 2003, as reuniões

eram realizadas sem a divisão em idades, diferente do que acontece hoje. Então, participavam da produção os jovens e os adultos integrantes do projeto, acompanhados de crianças e adolescentes que, normalmente, tinham algum grau de parentesco com eles. No decorrer dos encontros, a prática foi se tornando inviável, pois a equipe não havia desenvolvido metodologia para trabalhar com o público infanto-juvenil. Ao mesmo tempo, por considerarem preciosas as contribuições das crianças e adolescentes, não queriam excluí-las da possibilidade de participação no jornal. Assim, em meio a tentativas e erros e com receio de não conseguir atender a todas as exigências do ECA, principalmente por tratar-se de uma população de rua, a equipe buscou desenvolver novos métodos de trabalho, específicos para esse grupo, em encontros separados. O caminho foi desenhado com mais facilidade quando o objetivo foi definido: mostrar o mundo para as crianças e os adolescentes e as crianças e os adolescentes para o mundo. O mundo a ser mostrado seria composto por outras realidades, além da violência da rua. Para isso, o grupo começou a fazer passeios a diversos locais da cidade, incluindo cinemas, teatros, parques, museus, exposições, entre outros. Já a questão de mostrar as crianças e os adolescentes para o mundo foi sendo concretizada por meio da capacidade dos integrantes do projeto de criar, produzir arte e conceitos que respeitassem essa população (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007).

Muitas das ações praticadas no Boquinha tinham como origem as experiências do Boca. Como o encarte faz parte do jornal, a linha editorial deveria seguir a mesma proposta, porém com características singulares. Até o logotipo (Figura 2) deveria ser produzido também pelos integrantes do grupo infanto-juvenil. Por isso, na concepção do projeto, foram previstas ações como:

Orientar o trabalho para que seja uma espécie de janela para o mundo, onde meninos e meninas em situação de risco social possam espiar outras realidades além da nua e crua em que estão inseridos [...]. Por outro lado, também apresenta a capacidade de criação, os valores e a compreensão da cultura deles à sociedade, que tende a subestimá-los; recuperar o papel lúdico e estabelecer um espaço fértil de criação, em que todos ensinam e todos aprendem, sem a intenção de substituir ou repetir o professor em sala de aula; construir as regras de convivência (direitos e deveres) dentro do grupo com os participantes, com a perspectiva do respeito, do fortalecimento das decisões coletivas, construção da identidade sem colar com a imagem do menino de rua, do rebelde, do que não tem conserto. Desta forma, é possível desenvolver uma outra linguagem de expressão (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007, p. 65).

5 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DO BOQUINHA

Consideramos que a representação que buscamos compreender nesse estudo se desenvolve por meio das influências que os processos de produção e recepção do jornal estabelecem. Nesse sentido, entendemos que a busca por informações sobre essa dinâmica torna-se o elemento principal da discussão sócio-histórica a que nos propomos.

Percebemos que é fundamental, para entendermos como o texto é construído, conhecermos as arestas pelas quais passam as interações dos produtores do jornal em relação à estruturada na qual são inseridos, para produção dos textos, às organizações que participam da realização do projeto e às pessoas que coordenam e organizam as atividades. Assim, buscamos na observação participante a forma de compreensão necessária para esse processo. Não poderíamos desenvolver uma pesquisa sob a ótica comunitária, sem participar das rotinas e processos que permeiam o trabalho. Ao pensarmos em observar o grupo composto pelas crianças e adolescentes que produzem o encarte Boquinha, foi com a proposta de conhecer como se desenvolviam os diálogos, as narrativas, as histórias, mas, principalmente, como se relacionavam a ponto de permitir que suas vivências e experiências de vida fossem traduzidas em palavras.

Da mesma forma, quando procuramos em pesquisas, cartas e e-mails de leitores saber como a representação do jornal é interpretada pelos compradores do jornal, buscamos observar a relação estabelecida entre os produtores-vendedores e o público-leitor. Aspectos como as circunstâncias e condições sociais em que as mensagens são recebidas, o contexto, como entendem e como incorporam as informações no cotidiano foram fundamentais para pensar a representação do jornal.

Além disso, contamos com informações específicas sobre o Boquinha, obtidas em conversas com a editora do jornal e dois leitores, que apresentaram novos aspectos do processo comunicativo estabelecido pelo Boca de Rua, contribuindo para o desenvolvimento da análise sócio-histórica.

5.1 PROCESSO DE PRODUÇÃO

O primeiro contato com o grupo foi realizado no mês de setembro de 2008, duas semanas antes da apresentação do projeto de qualificação. Após recebermos a autorização da equipe técnica para observar o grupo, tivemos a oportunidade de participar dos encontros, que ocorrem no primeiro andar do Restaurante Popular, no centro de Porto Alegre, para acompanhar a produção da 4.^a edição de 2008 do jornal. Reunidos em forma de círculo, ao redor de duas mesas, estavam os cerca de 15 participantes (crianças e adolescentes) e as quatro monitoras discutindo sobre uma briga que acontecera na semana anterior com três integrantes do grupo, todos irmãos. No desenrolar da reunião, a presença de uma estranha passou a incutir certa curiosidade. Após a apresentação por uma das fundadoras da Alice e coordenadora do Boquinha, a jornalista Rosina Duarte, cada integrante pôde fazer uma pergunta sobre o papel da pessoa que estaria, a partir daquele encontro, presente em algumas atividades do grupo. Neste momento, várias questões foram levantadas pelas crianças e adolescentes sobre o tempo passado junto a eles, qual o interesse com a pesquisa e qual o retorno que o grupo teria depois do trabalho concluído. Relataram que vários pesquisadores acompanharam os encontros, mas poucos voltaram para apresentar os resultados. Certamente, a postura do grupo em buscar saber quem está com eles e qual o objetivo indica a forma desenvolvida pelas crianças e adolescentes de construir suas relações com as pessoas que participam, temporariamente, do projeto. Ao mesmo tempo, a atitude demonstra que buscam respeito, por parte dos observadores, sobre as palavras ditas, as ações realizadas e as vivências compartilhadas. Foi uma questão que chamou muito a atenção.

Retomando o assunto sobre a briga ocorrida no encontro anterior, as monitoras passaram a conversar sobre o que significava uma briga e incentivaram cada participante para que falasse a respeito do assunto. A partir dessa dinâmica, cada um pôde falar o que pensava, narrando fatos observados no cotidiano e contando histórias que envolviam brigas. Percebemos que as perguntas e os questionamentos realizados pelas monitoras exercitavam a capacidade de observação e argumentação deles sobre o assunto investigado. Por estarmos entre as monitoras, também foi possível observar que cada palavra e informação

apresentadas pelos integrantes eram anotadas exatamente da forma como foram pronunciadas.

Após a conversa, o grupo foi dividido em grupos menores entre crianças e adolescentes. De um lado, sentaram dois adolescentes: um menino de 13 anos e uma menina de 14 anos. A tarefa era desenhar o que representava guerra e o que representava paz para eles, com os materiais distribuídos: papel, caneta, lápis de cor e caneta hidrocor. No começo, ambos não desenharam, pois estavam mais interessados em conversar sobre o que achavam que era guerra ou paz. O menino passou a falar sobre as festas que existiam no seu bairro, as brigas que aconteciam e se continuaria freqüentando esses lugares ou acompanharia sua mãe que costumava ir à igreja. Do outro lado, estavam algumas crianças conversando, pulando, algumas desenhando ou pintando. Depois de uma hora, todos foram convidados a recolher os papéis, lápis e demais materiais utilizados na atividade, ajudar a guardá-los e organizar as mesas no lugar. No final, todos se despediram com abraços e beijos nas monitoras.

Ao acompanharmos as coordenadoras até o final das atividades, tivemos a oportunidade de conversar um pouco com uma delas. Falou que a dinâmica dos encontros é sempre a mesma. Disse que, mesmo na euforia deles e, muitas vezes, na bagunça, consegue fazer com que falem sobre os assuntos e representem, de alguma forma, seus pensamentos. Certamente, o que foi possível perceber é que o trabalho acontece sem qualquer manipulação ou julgamento. Pelo contrário, as observações das monitoras são sempre realizadas no sentido de orientar as ações que são negativas, no caso das brigas, e estimular as que são positivas.

A segunda oportunidade de observação do grupo ocorreu duas semanas depois. Reunidos no andar térreo do edifício, próximo às escadas que levam ao primeiro andar, o grupo estava organizado em forma de círculo, com cerca de oito integrantes e três monitoras, que falavam sobre a mesma temática do último encontro. Agora, destacavam imagens retiradas de revistas e falavam sobre o que a imagem representava. Todas as informações apresentadas pelos presentes eram anotadas criteriosamente pelas monitoras, que guardavam junto a cada figura selecionada por eles. Após os breves relatos, todos foram liberados, e os materiais utilizados foram guardados pelas monitoras nos armários localizados no andar superior. Após irem embora, foi possível conversar novamente com elas sobre a mudança de local dos encontros.

Desde 2007, a produção do jornal é realizada no Restaurante Popular. Nesse caso, o Comitê Gaúcho de Ação da Cidadania cede o andar superior do local para a realização das atividades dos grupos infanto-juvenil e adulto. Com a necessidade de uma reforma das dependências, os grupos tiveram que realizar os encontros, de forma temporária, no andar térreo, na entrada do restaurante. Com a mudança de ambiente, as monitoras logo perceberam que a qualidade das atividades ficaria prejudicada, pois na entrada do restaurante passam as pessoas que desejam realizar suas refeições, e muitas são conhecidas das crianças e dos adolescentes, por serem integrantes do grupo adulto. Entretanto, na ocasião, nada fora decidido, apenas que o próximo encontro seria realizado no mesmo local.

Após duas semanas, a reunião foi realizada com cerca de oito crianças que, acomodadas em forma de círculo, ao redor de duas mesas, no andar térreo do restaurante, conversavam com as monitoras sobre a visita de coordenadores de um projeto da UNESCO que visitaram o grupo na semana anterior. A discussão girava em torno das opiniões de alguns integrantes sobre a participação no projeto. As organizadoras argumentavam que muitos deles não falaram sobre as atividades desenvolvidas nem se gostavam de participar do grupo. Esse fato demonstrou certa preocupação por parte delas. Após a conversa, o grupo foi liberado, e a próxima reunião foi combinada para o mesmo local.

Ao chegarem ao encontro da semana seguinte, os integrantes foram convidados para participar de um passeio no Parque Maurício Sirotski Sobrinho (Parque da Harmonia), em Porto Alegre, local onde estavam acontecendo atividades em comemoração à Semana Farroupilha. Aqueles que não quiseram participar foram liberados, e os demais foram organizados em táxi e nos carros das monitoras para irem ao local. Chegando lá, o grupo adolescente, que demonstrou não querer participar da atividade, reclamou do passeio. As crianças estavam mais animadas, olhando os animais da exposição, tirando fotos e perguntando sobre o evento. No final, receberam água e algodão doce e foram liberadas.

Durante a semana, foi marcada, por *e-mail*, uma reunião no escritório da ONG para conversarmos sobre o projeto. Na reunião, estavam presentes as monitoras e as coordenadoras do Boquinha. A pauta foi desenvolvida a partir das dúvidas das presentes sobre a metodologia de trabalho do projeto. Muitas das inquietações do grupo se originaram, principalmente, dos últimos encontros realizados na entrada do Restaurante Popular e do passeio. A discussão sobre como resolver essa situação

perpassou várias questões a serem resolvidas a longo prazo principalmente, devido à falta de recursos da ONG para o desenvolvimento dos projetos. No Boquinha, os recursos recebidos são destinados para o pagamento da bolsa-auxílio dos integrantes e, algumas vezes, para o pagamento de passeios e atividades culturais acompanhadas de lanche. Constitui uma dificuldade que, segundo elas, interfere diretamente na qualidade dos trabalhos, mas que, atualmente, está sendo realizada dentro das condições financeiras da organização. Após listarem possíveis espaços para o desenvolvimento das atividades, enquanto não terminava a reforma na sala emprestada, ficou decidido que os encontros permaneceriam no mesmo lugar, provisoriamente, devido à localização e à oportunidade que os membros do grupo tinham de realizar as refeições naquele local. Depois, a discussão passou a ser desenvolvida sobre a organização das atividades com as crianças. As argumentações das monitoras desenvolveram-se, principalmente, sobre a falta de planejamento das ações, o que gerava instabilidade no trabalho e dispersão das crianças durante as tarefas. Explicando a proposta do Boquinha, as coordenadoras informaram que o objetivo do trabalho é criar um espaço de convivência entre o grupo, no qual as monitoras interagem com eles, com a finalidade de estimular criações lúdicas. Segundo elas, o que interessa nos encontros é que as crianças falem, devendo haver um equilíbrio para que todas participem. Nos poucos encontros acompanhados ficou claro que alguns, especialmente os adolescentes, não gostam de falar muito, de participar das atividades com o grande grupo; preferem conversar entre si e fazer as atividades sozinhos. É uma atitude percebida pelas monitoras e que acaba interferindo no trabalho com os demais integrantes. Por isso, a orientação das coordenadoras é que, durante as atividades, o grupo de adolescentes (cerca de cinco) fique sempre com uma monitora, e as crianças se dividam em outros grupos, também acompanhados por outras monitoras. Para Rosina, o principal nos encontros é que a equipe técnica esteja atenta e disponível para cada um deles, para que realmente seja criado um espaço de comunicação. Outro ponto abordado na reunião foi a visita dos representantes da UNESCO e o passeio no Parque Maurício Sirotski Sobrinho. A falta de reconhecimento dos integrantes do grupo sobre suas produções e participação no jornal é uma preocupação para as coordenadoras. Muitas vezes, tanto as atividades quanto os passeios realizados não são compreendidos por eles como parte de um exercício para a produção de um jornal. Algumas monitoras alegam que o comportamento de

negação parte sempre dos adolescentes, como uma forma de enfrentamento ou desvalorização. Também suspeitam que a atitude esteja ligada aos anseios e expectativas da idade. Um dos argumentos de Rosina é que eles sabem que o espaço é deles e que, por isso, este reconhecimento possa estar implícito. Mesmo assim, concordaram em trabalhar a ideia de valorização da autoestima, motivação e reconhecimento do jornal com o grupo.

De modo inverso ao que acontece com a turma dos adultos, as pautas do Boquinha, desenvolvidas durante a produção dos jornais, são realizadas informalmente, a partir de assuntos apresentados pelas crianças e pelos adolescentes sobre situações de seu cotidiano. No Boca de Rua, todos têm consciência de que estão produzindo um jornal que será lido por centenas de pessoas, de classes sociais diferentes. O fato de saberem que estão sendo ouvidos é uma forma de trabalharem nos textos uma representação de si.

No Boquinha, a metodologia de trabalho envolve outros aspectos, devido, principalmente, à idade dos integrantes. Por participarem de uma fase da vida diferente dos adultos, suas falas não apresentam tanta denúncia e reivindicação. Mostram, muitas vezes, a realidade difícil e discriminatória na qual vivem, mas também um universo que pode ser criado e vivido por eles por meio da imaginação. Esta, certamente, é uma das características do projeto e foi uma das primeiras impressões obtidas já na visita inicial. Obviamente, como pesquisadora, foi necessário filtrar o olhar e procurar arestas que pudessem trazer outros argumentos para as descobertas obtidas, que, a cada encontro, eram fortalecidas, devido à capacidade dos integrantes de olhar a realidade com clareza, sensibilidade e naturalidade. A oportunidade de falar e conversar com outros a respeito de problemas em comum torna-se uma forma de compartilhar experiências e de permitir que dificuldades, angústias e incertezas sejam discutidas, sem que existam repressões ou conflitos.

No encontro da semana seguinte, a turma foi dividida em pequenos grupos, com o objetivo de contar o que acharam do teatro ao qual assistiram, na semana anterior, na Fundação Thiago Gonzaga. Além disso, foram estimulados a pensar sobre a temática guerra e paz, a falar sobre o que a peça apresentou sobre o assunto e como a visita ao Parque da Harmonia contribuiu para seu conhecimento a respeito das histórias gaúchas. Todos receberam papel, cola, *gliter* e outros materiais para a produção de figuras e recortes. Observamos que, enquanto alguns,

especialmente os pequenos, desenhavam, pintavam e colavam, realizando a atividade com dedicação, outros, mais velhos, apenas brincavam com o material. Mesmo assim, todos os grupos participaram, relatando suas experiências.

Após esse encontro, as coordenadoras do projeto prepararam-se para organizar o material e realizar a edição. Os desenhos e as ilustrações produzidas pelo grupo, assim como os diálogos, as frases e as opiniões expressas e anotadas pelas monitoras são reunidas para a construção dos textos que serão apresentados no jornal. Segundo Rosina, todas as falas são colocadas em torno de um tema, que foi apresentado e discutido pelo grupo e que será transformado em texto, com a união das falas das crianças e dos adolescentes. Podem ser apresentados em formato de poesia, texto corrido ou em tópicos, o que depende da maneira como foram produzidos pelo grupo. A edição do jornal é feita pela jornalista Rosina Duarte, e a diagramação, pela jornalista Cristina Pozzobon. Após a edição e diagramação, os arquivos com os textos do Boca de Rua e Boquinha, são enviados por *e-mail* para a Gráfica Zero Hora, que fornece o papel e imprime os 10 mil exemplares.

Unindo as observações sobre o processo de produção, analisado por meio das visitas, e percebendo a linha editorial, foi possível construirmos um diálogo entre a produção dos textos e imagens do encarte e a forma como é realizada a edição pela jornalista. Possivelmente, o que permite à editora transformar as falas das crianças e dos adolescentes em textos é a proposta desenvolvida pela metodologia de trabalho, própria do Boquinha. Construída de forma participativa, essa dinâmica merece ser melhor explicada para ser compreendida.

5.1.1 Desenvolvimento da metodologia

O processo que permite ao grupo infanto-juvenil do jornal Boca de Rua desenvolver atividades de forma distinta do grupo adulto passa por questões sócio-históricas superadas pela organização promotora. Desde o primeiro encontro, procuramos compreender melhor a comunicação, fato que estimulou, cada vez mais, a problematização das questões. Um dos aspectos foi a participação. A forma como ela é realizada permite que as diferenças não sejam omitidas, mas apresentadas, não de forma denunciativa, mas de uma maneira subjetiva que faz a realidade ser sentida e compartilhada com eles. Em todas as reuniões, acompanhamos a busca de uma relação de entendimento, principalmente com as pessoas que estavam ali

para ouvirem os relatos. A todo instante, a possibilidade de ser ouvido representava a conquista por um espaço, muitas vezes negado no cotidiano. No início das reuniões, após chegarem do almoço, reuniam-se com o grande grupo para uma conversa com as monitoras e as coordenadoras. Após a exposição das atividades, várias perguntas foram realizadas pelas orientadoras a respeito da vontade deles de desenvolver os trabalhos. Na maioria das vezes, as respostas foram positivas, porém, houve casos que chamaram a atenção, como o de um adolescente. Em alguns encontros, observamos que o menino não participava das atividades e ficava debruçado sobre a mesa. No final de um encontro, Rosina falou a respeito de sua participação, explicando que esse adolescente precisa cuidar da avó em casa, que está doente; por isso, às vezes, não está disposto a participar ativamente das reuniões.

Por se tratar de uma população que sofre todo tipo de discriminação e violência, a proposta do projeto se desenvolve trabalhando o oposto dessa realidade. Se a participação for condicionada à produção, a potencialidade da criança ou do adolescente poderá ser reprimida e sua representação forjada. É exatamente o oposto que propõe sua metodologia: “estabelecer um espaço fértil de criação, em que todos ensinam e todos aprendem, sem a intenção de substituir ou repetir o professor em sala de aula” (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007, p. 65). Pensando na palavra ‘fértil’, podemos fazer a comparação com uma planta, que precisa ser regada com cuidado e na medida certa. Com o ser humano, acontece o mesmo. Se respeitado, sua capacidade de criação, geração de afeto e desenvolvimento pode ser potencializada, o que constitui característica fundamental para o processo de produção de um jornal que se desenvolve sob a perspectiva comunitária.

Outro ponto que recebeu atenção foi a forma criada pela equipe técnica de estimular o processo criativo dos participantes. Após iniciarem a discussão sobre determinado assunto, as crianças e os adolescentes são instigados a pensar detalhadamente sobre a questão levantada. Por intermédio de contínuas perguntas, o grupo é provocado a buscar, em sua memória, os fatos e eventos vivenciados, de acordo com o tema proposto. Algumas vezes, apresentam histórias que se complementam, formando os textos apresentados no jornal. Como é explicado na metodologia:

Provocar é a palavra-chave para fazer aflorar o mundo interior de uma criança ou adolescente. Não no sentido de irritar, mas de instigar e de subverter o lugar comum que costuma vir no primeiro momento do debate, quando o grupo tende a repetir as verdades prontas ditadas pelos adultos, pela mídia, pela música massificada. Esta primeira leva de considerações pode ser encarada como um aquecimento necessário. Superada a fase inicial, vem – sempre e invariavelmente – a etapa criativa, que deve ser registrada pelos técnicos e trabalhada para compor o jornal. O cuidado principal neste momento é não induzir. Assim, as ‘provocações’ usadas devem ser: como? Não entendi bem. Explica melhor. É mesmo? E que mais. E tu, fulano, o que pensas disso? Só isso? E assim por diante (AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 2007, p. 68, grifo do autor).

Parece um método baseado no questionamento, uma atitude pouco estimulada na era pós-moderna. A maioria das crianças e adolescentes, em geral, costuma receber uma imensa demanda de informação por meio, principalmente, dos veículos de comunicação, contudo sem processá-la. No caso do grupo, as discussões de pauta são desenvolvidas a partir das informações recebidas por eles com relação ao seu cotidiano. Por meio disso, a comunicação é realizada no momento da troca, não só das informações, mas das vivências, dos sentimentos, permitindo que as percepções sejam compreendidas. Isso gera um conhecimento compartilhado, além de mostrar o que realmente pensam. Com certeza, esse tipo de prática representa uma nova forma de desenvolver a cidadania. Permite que cada criança e adolescente reconheça seu papel de cidadão por assumir uma postura crítica em relação a seu mundo, fazendo com que as percepções sobre seus direitos e deveres sejam revistas.

Porém, somente observar o impacto provocado pelas discussões não seria suficiente para compreender toda a dinâmica do processo. Por isso, passamos a analisar a postura das monitoras em relação aos integrantes do grupo. No decorrer dos encontros, sempre ao proporem uma atividade, as orientadoras buscavam esclarecer o trabalho por meio de linguagem simples e direta que pudesse ser compreendida. Entretanto, muitas vezes, palavras novas eram adicionadas ao vocabulário e, em seguida, explicadas de acordo com algum exemplo do cotidiano do grupo. O mais interessante dessa ação era ver o retorno imediato das crianças e dos adolescentes. No mesmo instante, as novas palavras eram interpretadas e reinterpretadas, fazendo surgir inúmeras histórias. Podemos pensar que essa habilidade das monitoras pode ser identificada como aquilo que Paulo Freire explica ser uma comunicação dialógica, que contempla o entendimento, cercada pelo

“pensamento-linguagem-contexto” (1979, p. 70). Em diversas situações, a monitora, que explicava com cuidado a tarefa do dia, também se preocupava em estimular o desenvolvimento de valores necessários ao bom convívio social. Esta, sem dúvida, também é uma preocupação dos integrantes do projeto, pois, ao perceberem que as crianças e os adolescentes podem carregar traços que os identificam como moradores de rua, procuram demonstrar, mediante conversas, outras possibilidades, permitindo aos participantes criar um novo olhar sobre a realidade. Igualmente, ao se depararem com situações de conflito, buscam um acordo pela palavra, sendo sempre respeitados. O respeito, o carinho e a compreensão são elementos-chave do processo comunicativo do Boquinha. Muitas vezes, acostumados a uma realidade dura e sem afeto, as crianças e os adolescentes passam a desenvolver atitudes agressivas. Em algumas ocasiões, percebemos, na dinâmica das atividades, alguns resquícios dessas mazelas. Entretanto, alguns demonstraram o oposto, buscando desenvolver uma relação de carinho e respeito com as orientadoras. Talvez tenha sido por isso que, no primeiro encontro, a presença de um estranho foi questionada. É inevitável criar laços, mesmo com a busca do distanciamento necessário para a pesquisa. É uma possibilidade que pode representar algo positivo, já que dessa relação surge a percepção necessária que completa a análise.

A relação de respeito pôde ser observada também na forma como a percepção do grupo é colocada no papel. Na maioria dos casos, buscam estimular o raciocínio e a argumentação por meio de trabalhos artísticos; outras vezes, pela fala, mas quase nunca pela escrita. Assim, foi possível levantar, dessa situação, alguns questionamentos, pois todos os participantes do projeto infanto-juvenil freqüentam a escola. Nesse caso, a coordenadora novamente explicou o motivo dessa proposta. Como, nesse espaço, a preocupação maior é manter um ambiente livre de julgamentos, repressão ou qualquer comportamento que coíba a liberdade de expressão dos integrantes, a proposta foi trabalhar sem exigir uma representação escrita em palavras. A partir de um episódio ocorrido durante um dos encontros, esse aspecto foi sendo trabalhado cada vez mais. Um dos adolescentes, na época com 12 anos, estava enfrentando problemas na escola e na família. Quando chegava ao grupo, não conseguia desenvolver as atividades, principalmente as escritas. Ao conversarem com o menino e acompanharem a problemática com a família, as monitoras perceberam que sua atitude no projeto estava vinculada ao seu

estado emocional, que não permitia transmitir seus pensamentos por meio da linguagem escrita, criando uma espécie de bloqueio. Como na escola isso ocorria e tanto a professora quanto os colegas tinham atitudes condenativas, o adolescente se fechou. Nesse caso, a participação do menino no Boquinha foi estimulada por meio da linguagem oral e da produção de trabalhos artísticos, o que gerou o desenvolvimento de suas potencialidades, fazendo com que pudesse acompanhar os demais, melhorando seus resultados, inclusive na escola.

Sem dúvida, a metodologia de trabalho do grupo foi construída no decorrer dos anos, conforme a realidade era apresentada. Isso, acreditamos, é um dos principais pilares do projeto, que sustenta, inclusive, o processo comunicativo. Ao buscar trabalhar com a dinâmica comunitária, não seria possível desenvolver o ser humano e suas possibilidades, suas palavras e pensamentos, se não fosse com ações de respeito aos seus direitos fundamentais. A relação gerada pela diferença e não pela igualdade - premissa da comunicação comunitária, explicada por Esposito (2007) - neste caso, pode ultrapassar os momentos com o grupo e transcender as demais relações sociais.

5.2 RELAÇÃO COM OS LEITORES

A relação dos leitores com o Boquinha se desenvolve a partir do contato do público com os exemplares distribuídos na cidade, pelos participantes do grupo adulto. Sendo assim, as observações que podemos conduzir a respeito desta parte do processo comunicativo do Boca de Rua deve ser compreendida por meio de variáveis relacionadas diretamente à venda do jornal, aos pontos de distribuição, ao conteúdo dos textos, aos objetivos dos leitores ao adquirir a publicação, ao perfil do leitor, entre outros. Contudo, observamos aqui os aspectos que envolvem direta e indiretamente o encarte.

Nesse sentido, buscamos conhecer diferentes formas de contato dos leitores com o jornal. Assim, tivemos acesso à pesquisa “A contra-informação no jornal Boca de Rua e sua assimilação pelo público-leitor”¹⁹, realizada por Devincenzi (2006). No

¹⁹ O estudo, realizado para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso do autor, teve como objetivo entender o conceito de contra-informação, considerando o trabalho desenvolvido pelo jornal em relação à assimilação pelo público-leitor. Para isto, o autor buscou na observação participante e em entrevistas com produtores, jornalistas e leitores realizar um estudo de caso.

estudo, o enfoque foi dado na relação dos produtores do jornal com o público-leitor. Para isto, foram entrevistadas pessoas que realizam a compra do jornal em sinaleiras, no parque da Redenção, na Casa de Cultura Mário Quintana, na Usina do Gasômetro e no bairro Cidade Baixa.

Sobre o jornal – a forma como os leitores percebem a representação das pessoas em situação de rua – a maioria compreende a proposta como um meio de dar voz aqueles que estão excluídos da sociedade e, inclusive, das pautas da grande mídia. Apresentam elementos do processo de produção do jornal como fundamental para a democracia. Essa característica, na opinião deles, possibilita que a sociedade desenvolva um olhar crítico da realidade e sobre a forma como as notícias são apresentadas pelos veículos de comunicação de massa. O jornal torna-se, nessa perspectiva, um prestador de serviços para a população, que amplia horizontes e desperta a consciência social. Também, consideram que, devido à vinculação de muitos jornais com grandes conglomerados de mídia, grande parte das notícias apresentadas sobre a população de rua são construídas de forma pejorativa. O Boca de Rua, por ser entendido como uma imprensa livre, pode manifestar sua palavra abertamente, porque a notícia é produzida por aqueles que vivem a situação abordada.

Ainda comparando o Boca com outros veículos, alguns leitores observam que na grande imprensa o menor é apresentado como infrator, em situações de maus tratos e violência. Sempre que indicados nestas publicações são abordados como parte de uma problemática social, como vítimas, como incapazes de sair dessas situações. Para eles, o Boca permite que a sociedade tenha acesso a estas questões, considerando o contexto no qual estão inseridos, mas encontrando outras formas de representação. Entendem que o jornal apresenta novas maneiras da sociedade enxergar a questão, de perceber que são capazes, mesmo estando em situação de rua.

De forma unânime, os leitores do jornal consideram que, além de buscarem informações que não encontram nos veículos de massa, buscam a chance de participar da vida de pessoas que são excluídas, através da leitura ou, até mesmo, do contato, no momento da compra de um exemplar. Dizem que a leitura dos textos provoca sentimentos como revolta, culpa, dor, curiosidade e compaixão. Alguns explicam que a sensibilidade presente nas narrativas permite que construam novas representações sobre esse público, principalmente, pela construção de poesias,

contos e histórias, geralmente, apresentadas no encarte Boquinha. Segundo eles, estes textos fazem as pessoas perderem o preconceito, oportunizando a reflexão.

Além das informações obtidas na pesquisa, buscamos outros olhares do público, manifestados livremente por cartas e e-mails enviados à Alice. Observando o site²⁰ da instituição, encontramos cinco notícias informando o recebimento de e-mails e cartas sobre o projeto, de pessoas de diferentes profissões e regiões do País. O conteúdo dos textos apresenta elogios ao trabalho da Alice, a oportunidade de poder desenvolver outro olhar sobre as pessoas em situação de rua e a construção dos textos em geral. Entretanto, nenhum apresenta características que evidenciem opiniões diretas sobre o Boquinha.

Percebemos que muitas das manifestações dos leitores estão relacionadas ao contato com os produtores do grupo adulto e ao conteúdo, em geral, do jornal. Contudo, tivemos a oportunidade de ler uma carta endereçada ao Boquinha, publicada na edição 27. Sob o título “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho, de Paulo Freire”, o texto explica que estudantes da disciplina de Sociologia da Educação: Espaços Escolares, do sexto semestre do curso de Pedagogia, da UFRGS, tiveram uma manhã de formação com a participante do Boca de Rua e monitora do Boquinha, Denise Caldas, que falou sobre sua trajetória como mulher, mãe, avó, trabalhadora e educadora. Na carta, os leitores contam que o relato evidenciou que todos os espaços de vida precisam ser considerados. Destacam que o reconhecimento do outro na sua diferença, a confiança necessária nas relações de quem ensina e aprende e a solidariedade compõem as três dimensões que devem ser consideradas no processo de aprendizagem. Afirmam que a experiência de Denise demonstra que a escola não é o único lugar de aprendizagem.

As histórias compartilhadas por Denise com as estudantes universitárias podem ser mais bem compreendidas se situarmos a relação da militante, como apresentado na carta, com o Boquinha, especialmente. Denise é uma das monitoras do grupo infanto-juvenil. Participa de alguns encontros apoiando as coordenadoras na organização das atividades e na relação com os participantes. Além disso, é avó de uma das integrantes do grupo. Sua relação com o projeto se dá na colaboração das ações do Boquinha e na venda de exemplares. Há anos vendendo o jornal no campus central da UFRGS, Denise estabeleceu relações com diversas pessoas

²⁰ Disponível em: <<http://www.alice.org.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

entre estudantes, professores e funcionários da Universidade, conquistando clientes fixos. Talvez, a proposta de formação da militante com as alunas tenha partido desta relação. Na próxima seção, poderemos saber um pouquinho mais sobre sua dinâmica de trabalho, a partir da perspectiva de um leitor que compra o jornal somente dela.

Percebendo as diferentes perspectivas apresentadas pelos leitores entrevistados na pesquisa de Devincenzi (2006), pelos e-mails e cartas recebidos pela Alice e pela carta exposta no Boquinha, podemos desenvolver algumas considerações sobre o material aqui apresentado para discussão da relação do leitor com o jornal. Primeiramente, devemos observar um elemento que perpassa todas as discussões: o perfil do leitor do jornal. Nas diversas conversas apresentadas, nos e-mails ou cartas, fica evidente o tipo de público que faz a leitura da publicação. Pessoas pertencentes à classe média ou alta, algumas com nível superior e outras em formação. Uma parcela da sociedade que pouco vivencia as problemáticas das pessoas em situação de rua e que não tem a possibilidade de conhecer essa situação de outra forma por estar acostumada a obter informação dos veículos de comunicação de massa, que apresentam negativamente essa realidade. Talvez, por isso, indicam a participação dos moradores de rua, na produção do jornal, como um dos motivos pelos quais a publicação se diferencia da grande mídia.

Outro aspecto observado é a forma como os leitores interpretam as narrativas produzidas no Boca. Muitos alegam que as temáticas apresentadas, a qualidade do texto e a clareza demonstram e legitimam a proposta do jornal, que provoca diversas reações. Desde sentimentos de culpa a sensibilização e conscientização sobre a causa são descritos como sentidos durante a leitura das histórias. Compreendem, também, a característica opinativa e reivindicativa da publicação, considerando não apenas os textos que emergem de problemáticas, mas as histórias que proporcionam ao leitor ter outra representação desse público. Neste aspecto, evidenciamos, claramente, as interpretações que indicam os textos apresentados no Boquinha, quando falam nos contos e poesias, como formas de produção de outros olhares, de novas perspectivas e de valorização da capacidade dos produtores.

Segundo, devemos observar a relação dos vendedores com os leitores, a partir dos pontos de distribuição do jornal. Parece que as relações conseguem se estabelecer, ou seja, o comprador consegue ter contato e conversar com os produtores em espaços onde os leitores costumam desenvolver suas socializações.

Precisamente, na Casa de Cultura Mário Quintana, na Usina do Gasômetro ou nos bares e restaurantes da Cidade Baixa, o público pode dispor de tempo, diferente do que acontece nas sinaleiras. Talvez, em decorrência disso, muitos daqueles entrevistados nas sinaleiras, ainda tratem o projeto sob a perspectiva assistencialista. Também, observamos que estes lugares fazem parte de uma rota turística da cidade, que possibilita a passagem de diferentes públicos, configurando espaços propícios para o desenvolvimento de propostas alternativas como a do Boca de Rua. Inclusive, uma característica desenhada desde seu lançamento, no I Fórum Social Mundial.

Terceiro, percebemos que os leitores conseguem enxergar a dinâmica desenvolvida durante o processo de produção do jornal. De forma unânime, colocam a participação como característica principal do projeto. Inclusive, alegam que este é um dos motivos pelos quais compram a publicação. Seja pela possibilidade de fazer uma leitura diferenciada da realidade dessa população seja pela oportunidade de conversar com os produtores e, de certa forma, participar da vida deles, a participação é reconhecida como um elemento fundamental para o desenvolvimento da democracia.

Consideramos importante, também, o reconhecimento da proposta social pelo público-leitor. Em vários casos, o jornal é apresentado como referência, como um projeto que deve ser discutido pela sociedade. Muitas pessoas guardam os jornais comprados para utilização em suas atividades, algumas, mesmo residindo em outras regiões do País, querem participar, falar sobre a proposta enviando e-mails ou cartas.

5.3 OUTRAS CONVERSAS

Com a proposta de compreender alguns aspectos sobre o processo de produção, construção e recepção, buscamos conversar com algumas pessoas, sem o compromisso de estabelecer uma entrevista, mas de conhecer suas experiências em relação ao Boca de Rua, especialmente, ao Boquinha.

Após acompanharmos como se desenvolve a produção do encarte, procuramos refletir melhor sobre alguns aspectos e conversar com a fundadora do jornal Boca de Rua, a jornalista Rosina Duarte. Uma das questões que pôde ser evidenciada foi a perspectiva cultural utilizada para produzir o jornal. Esse fato

chamou a atenção, porque, dessa forma, a atividade poderia ser desenvolvida sob a proposta não apenas de um jornal, mas de outro veículo de comunicação ou de qualquer outro projeto cultural. Segundo Rosina, esse tipo de veículo é importante para o projeto devido às suas características. Explicou que o que conta no jornal é a possibilidade de costurar as preciosidades que saem de forma espontânea durante os relatos.

Porque no Boquinha todos os assuntos são sempre muito negociados. Por isso, é que surgem as riquezas de pensamentos, raciocínios e ideias. Então, o que encanta no jornal é a possibilidade de se tornar um documento, para ser guardado, e de ser de fácil manuseio, ao contrário do vídeo, por exemplo, que precisaria de um equipamento (informação verbal)²¹.

Para ela, outra característica é que o jornal está à mão e é um meio muito mais fácil de propagar, ainda mais por ser 'filhote' do Boca, que foi uma escolha dos adultos. Outro aspecto que a agrada muito é a questão da leitura. É preciso proporcionar às pessoas uma leitura diferenciada dos jornais convencionais, além da escrita, porque, normalmente, as crianças, os adolescentes e os adultos do projeto não têm intimidade com a linguagem escrita, nem com a leitura. Isso também é uma forma de garantir a discriminação deles na sociedade. Todas as leis, por exemplo, estão ligadas à palavra escrita. Se as pessoas não dominam a palavra escrita ficam tolhidas, praticamente, por grande parcela das atividades da sociedade organizada. Rosina conta, ainda, que a atividade de produção de um jornal, utilizando-se de suas características de escrita e leitura, é uma forma de subverter a ordem das coisas. Algumas vezes, quando falam sobre o projeto não acreditam que são pessoas moradoras ou com vivência de rua que produzem o jornal.

Outro aspecto que nos chamou a atenção no processo de confecção do encarte foi a edição. Buscamos questionar também esta etapa, perguntando se a forma de participação das crianças e dos adolescentes poderia ser considerada representativa. A coordenadora explicou que não somente é representativa como fundamental: "O Boquinha se faz por elas e não por nós. Tudo vem delas. A nossa participação é apenas como facilitadoras e como editoras. Editar, organizar o material, isto sim nos cabe" (informação verbal)²². Além disso, Rosina também considera que o papel dos orientadores é fundamental para construir a edição do

²¹ Informação dada por Rosina Duarte durante conversa gravada em dezembro de 2008.

²² *Idem*.

jornal durante sua produção. Sua tarefa é recolher e implicar. Implicantes no bom sentido, observando tudo. Diz que a careta de uma criança, às vezes, é um indício de que a atividade deva ser abandonada ou restrita ao grupo que a quer realizar; por isso, muitas vezes, deve ser reinventada, improvisada.

Improvisação e reinvenção também são características do projeto. Exatamente pelo fato de poderem alterar as rotinas e conduzir o trabalho de forma livre é que a edição passa a ser realizada desde o momento em que o grupo começa a produzir e ditar a 'pauta' e os conteúdos do jornal. Antes de iniciar a pesquisa, poderíamos ter pensado que as novas percepções de mundo, propostas pelo projeto, pudessem sofrer interferência da realidade e ficar condicionadas a um olhar negativo; entretanto, a experiência com o grupo provou o contrário. Nesse sentido, Rosina diz que eles apresentam suas problemáticas, pois estão impregnados por elas, só que, às vezes, não de forma verbalizada:

No começo do Boquinha, a equipe técnica repetia o que fazia com o Boca, que é verbalizar os problemas e organizar o material a partir da verbalização e da conscientização. Porém, com o Boquinha, a proposta se fez ao contrário, já que a ideia era que a carga que eles têm fosse aliviada pela imaginação. A ideia é esta, de criação. Como é a arte. Que aquilo não seja somente um motivo para preocupação, pois criança tem que brincar, tem que rir, tem que reinventar. Então a ideia é de que isto seja matéria-prima para soltar a imaginação e não só para que eles se conscientizem, porque o papel do Boquinha não é só conscientização (informação verbal)²³.

Durante os encontros, foi possível perceber que alguns chegavam desanimados ou agressivos, mas, ao conversarem, principalmente, com as monitoras, abriam-se para as atividades. Parecia que um simples 'ouvir' organizava o pensamento e estimulava suas possibilidades. Diversas vezes, as crianças ficavam durante a reunião toda desenvolvendo as atividades sentadas no colo das monitoras. Isso permitiu que identificássemos que, nessa nova percepção de mundo que o Boquinha proporciona estão incluídas possibilidades de afeto, solidariedade e atenção. Rosina explica que é exatamente essa a ideia. Diz que não é um projeto pretensioso, mas um projeto que investe nisso: no afeto, na solidariedade, na convivência com pessoas diferentes, na possibilidade de eles saberem que podem conquistar profundamente as pessoas. Conta que uma das poucas convicções que tem sobre o Boquinha é que eles sabem que são queridos por todos. Também

²³ *Idem.*

aponta a reunião das mães como uma das atividades fundamentais porque consegue, por meio da troca e do desabafo, estabelecer um elo com a coordenação do projeto.

As relações desenvolvidas entre a equipe técnica e o grupo, na opinião da coordenadora, são responsáveis pela participação das crianças e dos adolescentes no projeto. Reconhece que existe a questão do dinheiro, mas acredita que, por criarem uma identidade diferente da proposta na escola e por desenvolverem laços afetivos, participam das reuniões por prazer. No Boquinha, existe a possibilidade de passear e de fazer atividades diferentes das realizadas no cotidiano escolar e familiar do grupo, o que, segundo ela, estimula a participação deles. Entretanto, mesmo participando dos encontros, a equipe técnica percebe o desestímulo de alguns, o que, para Rosina, é um problema que pode estar focalizado na estrutura do projeto, que deve ser melhorada. Para ela, a falta de estrutura interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho. A reforma ocorrida durante dois meses fez com que o grupo não desenvolvesse plenamente suas potencialidades, o que pudemos observar já nos primeiros encontros. Da mesma forma, a falta de monitoras, devido a compromissos de trabalho ou a outros fatores, provoca certa instabilidade nos participantes. Todas as pessoas envolvidas nos projetos do Boca de Rua são voluntárias. No caso do Boquinha, são quatro pessoas que participam da equipe técnica, algumas utilizando seus horários de almoço. Essa situação também repercute na relação das crianças e dos adolescentes com o projeto. Obviamente, todos sabem que são voluntários que dedicam seu tempo para estar com eles, mas, algumas vezes, percebemos que a necessidade de algumas monitoras saírem mais cedo ou faltarem desestabiliza a reunião, provocando desatenção e desvalorização por parte dos participantes durante as atividades. Igualmente, por não terem um local próprio para o desenvolvimento dos projetos, as atividades ficam submetidas a ações externas. Por exemplo, quando estavam fazendo a reforma na sala onde o grupo realiza os encontros, retiraram um armário no qual eram guardados todos os trabalhos dos grupos. Posteriormente, quando o grupo retornou para o local, encontrou o acervo incompleto, sem todos os materiais utilizados para as atividades artísticas. Certamente, são ações que podem acontecer nessa condição, pois as pessoas que representam a organização parceira que cede o espaço não estão inseridas no projeto, não conseguindo perceber que esse tipo de atitude interfere diretamente na valorização do trabalho desenvolvido pelo grupo.

Segundo Rosina, o estímulo ao desenvolvimento das crianças e adolescentes também pode sofrer interferências da problemática estrutural do projeto. Entende que, à medida que se faz um trabalho melhor, o estímulo é maior, independentemente da idade. Indica, por exemplo, que a participação de psicólogos e pedagogos no projeto, além de jornalistas, seria muito importante:

Ao contrário dos adultos, com quem a gente faz um trabalho que não têm como objetivo tirá-los da rua, embora este seja o nosso desejo, que eles tenham uma estrutura melhor, principalmente, de saúde, não é o objetivo. Com as crianças é diferente, porque no começo a gente trabalhava com um número maior de crianças de rua e hoje não tem nenhuma, mas a ideia é que a gente tivesse um apoio maior com as crianças, uma orientação mais técnica com os pais. Enfim, acho que isso faria uma diferença grande na vida futura das crianças e no presente também (informação verbal)²⁴.

Certamente, as dificuldades enfrentadas no Boquinha fazem parte de uma realidade vivida por inúmeras organizações sociais no Brasil. A falta de recursos para manter uma sede, para comprar materiais e para os passeios é refletida, muitas vezes, nos integrantes do grupo, principalmente os adolescentes, que sofrem vários apelos do mundo comercial. Trabalhar com essas questões é um desafio a ser enfrentado pela equipe, que reconhece as conseqüências dessas dificuldades:

Quando as crianças não estão bem é porque nós não estamos fazendo coisas interessantes. Porque, às vezes, a gente improvisa qualquer coisa e não apresenta coisas interessantes. Ou porque a gente não está conseguindo segurar o grupo, não identificou as necessidades deles, porque eles têm e isto é uma grande deficiência (informação verbal)²⁵.

Após a conversa, foi possível entender vários pontos que indicavam dúvidas sobre o planejamento e suas conseqüências no grupo em relação ao estímulo e à participação deles no projeto. Consideramos que a oportunidade de conversar com a coordenadora e fundadora da Alice permitiu compreender um pouco mais sobre o papel que ela exerce no grupo. Durante as reuniões, sua presença gerava maior organização e concentração por parte das crianças e dos adolescentes. Suas argumentações sempre pontuavam melhor as tarefas, permitindo um retorno favorável do grupo. Também a relação desenvolvida entre Rosina e os participantes representa uma das principais características do projeto, que é a criação de laços

²⁴ Informação dada por Rosina Duarte durante conversa gravada em dezembro de 2008.

²⁵ *Idem*.

afetivos. Talvez por ser a mais antiga monitora e por conhecer todos os membros e suas respectivas mães e familiares e por acompanhar e tentar solucionar suas problemáticas, sua presença tenha ganhado o respeito de todos, não apenas como monitora, coordenadora e fundadora, mas como ser humano que os ouve e compreende. Com certeza, a concepção de mundo, as crenças e valores desta voluntária perpassam suas ações na coordenação do jornal e da Alice. Talvez, por isso, o projeto, mesmo com tantas dificuldades estruturais, consiga manter sua metodologia, seu processo de produção e seus valores.

Certamente, as características presentes no jornal passam pelo trabalho desenvolvido pela fundadora e editora e podem ser percebidas pelos leitores durante a interpretação dos textos, na leitura geral do jornal e na proposta social apresentada pelo projeto. Por considerarmos que esta relação existe, conversamos com Rodrigo Ramos, estudante de Letras, da UFRGS, que compra os jornais da monitora do Boquinha, Denise Caldas, e a professora do curso de jornalismo, da Feevale, Saraí Schmidt, que acompanhou o início da produção do encarte. A ideia de falarmos com pessoas que compram o jornal não está focada aqui na compreensão sobre a relação do leitor com o vendedor, mas nas informações que estas pessoas, ligadas de alguma forma ao Boquinha, possam vir a fornecer.

O estudante teve acesso ao jornal, em 2000, no bairro Cidade Baixa. Disse que no local havia alguns pedintes e de repente chegou um 'cara', que ele pensou que lhe pediria alguma coisa, e disse que queria lhe mostrar o jornal que estava fazendo. O que deixou Rodrigo surpreso e, ao mesmo tempo, interessado, fazendo-o comprar um exemplar. Anos depois, na Universidade, teve contato com Denise e pôde conversar com ela, a respeito, principalmente, do método de produção. Como estudante de Letras, tinha curiosidade em entender o desenvolvimento dos textos do jornal, isto é, como se dava o processo de letramento ou de prática de escrita. Então, ficou sabendo que os produtores não escreviam, embora as pautas fossem dialogadas, ditavam os textos para as jornalistas. Rodrigo explica que esta metodologia também chamou sua atenção, assim como a forma como organizavam o grupo para trabalho. Além disso, a vendedora do jornal disse que havia algumas censuras. As pautas sobre violência da polícia estavam sendo coibidas pela empresa que imprimia os jornais, a gráfica Zero Hora, pertencente ao grupo RBS. A informação obtida por Rodrigo provocou-lhe reflexões sobre os atravessamentos das instituições que acabam interferindo na liberdade de expressão, como no grupo do

jornal. “Há uma liberdade, há uma expressão, mas há um limite” (informação verbal)²⁶, explica.

Rodrigo teve a oportunidade de trabalhar em projetos de comunicação comunitária, coordenando um grupo na produção de um jornal. Por isso, tem interesse no Boca de Rua, não apenas como leitor, mas como alguém que admira a iniciativa como proposta social. Talvez, por isso, tenha observado com mais detalhes a apresentação dos textos e sua relação com o tipo de leitura que provoca nas pessoas:

Eu achava a diagramação um pouco confusa, porque a gente é educado a ler o jornal pela Zero Hora, Correio do Povo, etc., de acordo com seções e formas de fazer jornal que são tradicionais. Então quando tu pega o Boca pela primeira vez, existe um estranhamento. Tu busca as seções. Achei bastante narrativo, ele reformula até o próprio conceito de gênero. Então acho isso bárbaro. A partir da experiência em comunicação comunitária, na qual tive acesso às formas de construção de textos jornalísticos, mais estruturados, passei a valorizar outras formas de textos, mais fluidos, mais narrativas. Ou seja, a forma não pode escravizar quem está fazendo. Entendo que uma proposta dessas rompe a forma como estamos acostumados a ler jornal. Então tu percebe que tem outra proposta, outras formas de gênero, de expressão pela escrita, mesmo que a escrita tenha certa normatização, passe por uma estruturação, até mesmo na edição (informação verbal)²⁷.

A respeito do Boquinha, o estudante apresenta um olhar crítico, diferenciado das falas de outros leitores, como apresentado na seção anterior. Explica que se sentiu incomodado, no início, pela apresentação dos textos do Boquinha dentro do jornal. Considera que a temática infanto-juvenil com desenhos e o perfil “escolar” gera certo estranhamento por romper com a linha seguida pelos adultos nas temáticas e na produção dos textos. Fala que é perceptível a forma como o texto é apresentado, que passa por uma organização que não apenas apresenta as ideias dos participantes, mas as desenvolve, um trabalho que talvez, na opinião dele, é realizado por professores ou jornalistas. Leu a edição sobre ‘guerra e paz’, que apresenta uma espécie de reflexão sobre a briga de duas crianças, o que achou um pouco moralista. Percebeu que tinha um elemento educativo no texto, que chamou sua atenção, só não entendeu porque publicaram, acha que poderia ter ficado apenas na discussão do grupo.

²⁶ Informação dada por Rodrigo Ramos durante conversa gravada em março de 2009. Citação apresentada de acordo com a fala do entrevistado.

²⁷ *Idem*.

Contudo, Rodrigo diz que é interessante observar qual a cultura de escrita que o grupo possui. Não considera que ter letramento seja apenas pegar uma caneta e escrever. Observa os trabalhos desenvolvidos na área pela Educomunicação e na perspectiva construcionista de Paulo Freire. “Tem a leitura do mundo, mas tem a leitura da palavra” (informação verbal)²⁸, explica. Mas, mesmo assim, considera que da forma como o trabalho é desenvolvido, o poder da escrita fica sempre com as mesmas pessoas, ou seja, aquelas que possuem o letramento, talvez não oportunizando a evolução do processo pelos participantes. Embora, na produção dos textos e na edição, acredite que exista comunicação. Explica que, certamente, suas reflexões estejam baseadas em experiências pessoais, inseridas em uma cultura que legitima a comunicação pela escrita, e que dificulta a aceitação de propostas como esta. “É uma questão apenas de metodologia. Se está funcionando, por que não continuar assim?” (informação verbal)²⁹.

Diz que tem interesse em conhecer outros membros do grupo, de estabelecer uma relação com eles, assim como tem com a vendedora Denise. Explica que conversa sobre vários assuntos com ela, sabe onde reside, que não está mais nas ruas, sobre sua alimentação, a escola para a filha. Envolve-se com a problemática social dos produtores do jornal. Rodrigo explica que o Boca de Rua desenvolve uma construção social das pessoas em situação de rua, de forma diferente. A leitura do jornal oferece suporte para o desenvolvimento de outro olhar, para o desenvolvimento de seu lado antropológico. “Não é um consumo de informação. Quando leio o jornal tenho interesse em saber o que está em pauta para eles. Tem uma dimensão cultural nisso” (informação verbal)³⁰.

Para Saraí, o Boca de Rua desenvolve uma nova perspectiva de se pensar um jornal. Principalmente, por desenvolver de forma cidadã a representação de moradores de rua. Explica que o diferencial desta publicação está nas pautas desenvolvidas sob a perspectiva comum. Considera que, geralmente, temos uma leitura pré-concebida de que as pessoas em situação de rua tenham condições, apenas, de apresentar informações sobre sua problemática. Uma questão trabalhada de forma positiva na publicação, que proporciona um novo olhar sobre a vida de seus produtores, a partir de notícias do cotidiano de qualquer pessoa.

²⁸ Informação dada por Rodrigo Ramos durante conversa gravada em março de 2009.

²⁹ *Idem.*

³⁰ *Idem.*

Nossos interesses não são muito diferentes e isto podemos perceber nas pautas do jornal. Para mim, é um jornal como qualquer outro. A diferença não existe, porque as pautas também são positivas. Esta aqui [a professora faz referência a um dos textos do Boquinha] das poesias, este é um belo exemplo. Por que não falar de poesia com quem vive na rua? Elas também têm esse direito. E isto é o que mais me encanta. O belo da vida também na rua, este é o diferencial (informação verbal)³¹.

A professora explica que costumava acompanhar o jornal nos primeiros anos, quando a proposta estava sendo descoberta pela população. Após algum tempo sem ter acesso a um exemplar, tivemos a oportunidade de mostrar-lhe as edições de 2008 e conversar sobre suas impressões atuais. Considerando os projetos de extensão que desenvolve, com crianças e adolescentes, faz leituras específicas sobre as produções do Boquinha. Fala sobre o texto “Dez lições para uma professora gritona” que apresenta uma versão sobre a realidade das crianças, a partir de relatos sobre a relação com os professores. Ela entende que com a crise do magistério, da incompreensão dos professores por parte do Estado e, cada vez mais, das pessoas abandonando o magistério, o texto consegue mostrar o quanto é importante ser professor. O quanto uma relação positiva, um bom professor pode marcar a vida de uma criança. O que não acontece com as pautas desenvolvidas em outros veículos, que exaltam a problemática e não apresentam, apesar de todas as dificuldades, situações onde os professores conseguem fazer um trabalho interessante e marcar de forma positiva a vida de uma criança. Explica, ainda, porque acredita ser importante ler um jornal como o Boca de Rua:

Porque ele rompe com essa discussão que a gente trabalha muito, em relação à criança e ao jovem, especialmente, de que eles são a causa e a solução dos problemas. No Boca existe o rompimento da pauta óbvia. De pensar em sexo e drogas, por exemplo. Aqui mostra uma pauta diferente, de crianças interessantes que conseguem fazer um trabalho diferente. [...] São pautas que discutem situações que não são exclusivas de crianças em situação de rua, que podem acontecer com outras.[...] Há uma preservação do conceito de infância. E o jornal tenta resgatar isso (informação verbal)³².

Além disso, acredita que o trabalho se desenvolve até hoje porque é feito por profissionais. Valoriza as ações de comunicação que são cuidadas, organizadas, planejadas, principalmente, por profissionais da área. Algo que diz ter identificado, claramente, na proposta do Boca.

³¹ Informação dada por Saraí Schmidt durante conversa gravada em março de 2009.

³² *Idem*.

Podemos perceber, pela fala de Rodrigo e Saraí, opiniões específicas sobre a construção dos textos. Certamente, observações que partem de pessoas que entendem a dinâmica comunitária e têm experiências parecidas. Características que consideramos fundamentais para identificar aspectos que complementem nossas observações sobre a leitura do jornal. Assim, podemos observar que ambos situam na metodologia do trabalho o diferencial da proposta. Quando o estudante fala sobre a questão do letramento e da edição, permite que questionemos o processo e, ao mesmo tempo, pensemos nas possibilidades que podem surgir das próprias dificuldades dos participantes. Da mesma forma, quando a professora coloca que da vivência dos produtores partem discussões de interesse da sociedade, não estigmatizando nos textos suas condições sociais, permite que façamos uma leitura da representação desenvolvida pelo jornal. Também, falando do Boquinha, Rodrigo percebe que as narrativas desenvolvidas pelas crianças são diferentes das produzidas pelos adultos e que isso pode gerar estranhamento, exatamente por não termos como hábito pensar na discussão de temáticas negativas por meio de poesias e pinturas – algo evidenciado e valorizado por Saraí.

Certamente, a proposta de desenvolvermos conversas com a fundadora e editora do jornal e alguns leitores específicos foi com a perspectiva de compreender detalhes e outros olhares sobre a publicação, percebidos ou não na observação participante e na leitura das opiniões dos leitores. Informações precisas que fazem parte do processo sócio-histórico desenvolvido pelos coordenadores, produtores e leitores do Boca de Rua. No próximo capítulo, abordaremos todas as questões e informações colocadas em evidência na produção e recepção do jornal, considerando como central a análise textual para discussão da representação.

6 DESCOBERTAS SOBRE A REPRESENTAÇÃO TEXTUAL

Na perspectiva de compreender como são representadas as práticas socioculturais das crianças e adolescentes do Boquinha, buscamos identificar as pessoas que se relacionam com eles e os lugares onde realizam suas interações. Entendemos que essa ação nos permite perceber os processos de socialização que contribuem para a construção das novas significações propostas pelo jornal.

Como forma de organizar a pesquisa, procuramos realizar, primeiramente, uma leitura geral sobre as quatro edições de 2008, escolhidas para análise. Com isso, observamos que são apresentadas imagens e textos com relatos sobre a realidade, assim como poesias e narrativas lúdicas, o que acabamos configurando como categorias Real e Lúdico. Em seguida, procuramos realizar uma leitura detalhada dos textos com o objetivo de conhecer as personagens que fazem parte da vida do grupo e dos lugares em que transitam cotidianamente. Com isso, foram criadas dez subcategorias, identificadas por associações e sentidos.

Na descrição dos dados, apresentamos palavras e expressões que identificam a subcategoria, juntamente com frases retiradas dos textos, com a finalidade de explicar seu sentido. Muitas vezes, na leitura das matérias, observamos que mais de uma frase representava o mesmo sentido. Nesse caso, optamos por apresentar apenas uma, já que o objetivo se detém na explicação e não na enumeração de exemplos. Outros indicadores também foram considerados na pesquisa. A frequência com que as personagens e os lugares são apresentados por edição, a conotação de cada um e a quantidade com que aparecem nas quatro edições, indicando a intensidade de suas presenças na vida do grupo, foram fundamentais para completar a análise.

Desse material, conseguimos desenvolver a análise de cada subcategoria relacionando seus sentidos, com o objetivo de considerar cada elemento uma possibilidade de compreensão sobre as práticas socioculturais do grupo. Por fim, identificamos o lugar e as pessoas que compõem o universo infanto-juvenil do Boquinha, procurando compreender a representação que fazem de si e de suas realidades, por meio de práticas jornalísticas comunitárias. Igualmente, as arestas sócio-históricas e estruturais detectadas no decorrer da pesquisa foram observadas como meio de entender o projeto.

6.1 EDIÇÕES

Como forma de compreender a dinâmica na qual são desenvolvidos os textos apresentados no encarte Boquinha, procuramos observar detalhadamente as edições selecionadas para análise, com o objetivo de colher mais informações sobre o contexto no qual foram produzidas em relação às temáticas desenvolvidas.

A primeira edição (Figura 3), ainda em preto e branco, refere-se aos meses de janeiro, fevereiro e março. A capa do encarte traz o título 'Férias!', juntamente com a imagem de um sol, aparentemente desenhado com tinta. Esse texto mostra o que o grupo compreende por férias. Na segunda página, com o título 'Poesias Pintadas', são apresentadas pequenas poesias, todas escritas em primeira pessoa, produzidas por Alex e Marcela, 11 e 13 anos, intituladas Coração, Estrela, Bandeira e Sociedade, ilustradas com desenhos pintados por eles em forma de coração, bandeira e estrela. Nessa mesma página, está incluída uma notinha intitulada 'Carta ao Boquinha', que fala sobre o encontro entre a militante do jornal Denise Caldas e estudantes da disciplina de Sociologia da Educação, do curso de Pedagogia da UFRGS. Na página seguinte, abaixo do título 'Histórias de papel', está uma chamada: 'Pingue tinta colorida na folha branca e dobre ao meio. Quando abrir, verá figuras que nunca pensou desenhar. Veja as histórias abaixo e as poesias ao lado que o Boquinha inventou para as figuras formadas pelos pinguinhos'. Abaixo, segue o texto com o subtítulo "Amor em cinco capítulos", produzido por Steffany, 5 anos. A história é dividida em cinco pequenos capítulos chamados Cachorrão Brabo, Carro Preto, Casa Antiga, Borboleta Azul e Cachorrinhos Voadores. Também são apresentadas as histórias 'Mágica', de Bruno, 4 anos; 'A escada, a rua e a neve', de Tayrone, 8 anos; e 'O microfone falante', de Vitor, 10 anos. Todas as histórias são ilustradas com desenhos que remetem às narrativas.



A segunda edição (Figura 4), já colorida, produzida durante os meses de abril, maio e junho, apresenta uma caixa de papelão pintada de azul, com várias figuras que reproduzem a marca do Jornal Boca de Rua, além de versinhos colados nas paredes, com uma abertura principal, indicando ser o prédio de uma escola. A figura acompanha o título da capa que diz: 'A melhor escola do mundo'. Ao lado, o texto que explica a produção feita pelos alunos, que decidiram criar a Escola Boca Júnior. Na página seguinte, o texto apresenta 'Dez lições para uma professora gritona'. Abaixo, segue a frase: 'Não vou gritar com os meus alunos', escrita por alguém do

grupo e reproduzida no jornal. Ao lado de uma quadra de esportes feita com papelão e caneta hidrocor, está o texto 'Coração de Estudante', que segue até a outra página, apresentando dezenas de frases colocadas entre aspas, que indicam ser ditas pelo grupo, com relatos de experiências na escola. Também na última página, com o título 'A Escola Boca Junior', centralizado, são apresentadas figuras escaneadas de páginas de cadernos que mostram recortes de jornal colados junto a frases sobre 'Escola do Boquinha', 'Curso de Culinária', 'Computador', 'Meu caderno de beleza', 'Receita de arroz da Vitória' e um barquinho feito de papel. Ao lado, um texto falando sobre como as crianças e os adolescentes do Boquinha gostariam que fossem suas escolas, representadas pela Escola Boca Junior. Abaixo, uma nota dos editores informando que a Finlândia ocupa o topo no *ranking* mundial da qualidade de ensino e que parte disso coincide com as ações idealizadas pelo grupo na escola inventada por eles.

A terceira edição (Figura 5), desenvolvida entre julho, agosto e setembro, apresenta o texto 'Asas pra que te quero', que narra uma história na qual as crianças fazem um passeio voando com suas próprias asas. É ilustrado com asas feitas de jornal e pintadas com tinta colorida. Na segunda página, um desenho com fundo preto, com recortes colados em forma de lua e estrelas, indicando ser noite, mostra também um prédio e uma nave. Abaixo, uma história que traz personagens que voam, de desenhos, pássaros, ou mesmo, aeronaves. No rodapé da página, uma figura representa o mar, com fundo azul, um céu com nuvens, um sol feito de papel dourado e pássaros voando, acompanhando o texto 'Qual é o sentimento de voar?', que apresenta diferentes versões sobre a opinião do grupo a respeito do assunto. Na outra página, cinco gravuras representando 'tapetes mágicos' dividem a página de dois textos. Ao lado esquerdo, a figura com o título 'Se esta terra fosse minha' traz a chamada: 'Embarque em um vôo a bordo de um tapete mágico e flutue até a...' e convida os leitores a fazerem a leitura de pequenos parágrafos que falam sobre lugares imaginados pelo grupo como 'A terra do chocolate', 'A Frutolândia', 'A Cidade da Comida', 'O País do Natal', a 'Floresta das Árvores Mágicas', o 'País dos Contos de Fadas', o 'Território dos Sonhos', a 'Lagoa dos Peixinhos', a 'Ilha dos Namorados' e a 'Terra do Nunca'. Do outro lado, com o título 'Asas nos Pés', o grupo fala sobre o filme 'Happy Feet', narrando fatos da história e fazendo comparações sobre eventos parecidos que acontecem em suas vidas. No final, a notinha 'Parceiros desta edição' diz que os participantes do Boquinha assistiram ao

filme Happy Feet por cortesia da UFRGS, visitaram o Aeroporto Salgado Filho e receberam vales-transporte da Secretaria Municipal da Educação.





A última edição (Figura 6), produzida durante os meses de outubro, novembro e dezembro, tem como título 'Guerra e Paz'. O texto fala sobre coisas que podem ser de guerra, mas podem ser de paz, segundo o grupo. Acompanha uma arte feita de cartolina branca, com moldura vermelha, na qual, em seu interior, estão coladas bolinhas coloridas entre personagens que se parecem com anjos ou pássaros e diabinhos. Na próxima página, vemos duas gravuras, identificadas por uma legenda como a cortina da paz, produzida por Marcela, 14 anos, e o escudo de guerra, de

Bruno, 4 anos, que possui o mesmo molde. O escudo é dourado, e a cortina é azul, com figuras do mapa mundial e da pomba da paz coladas juntamente com palavras como alegria, amor, guerra e morte, escritas à caneta. O título do texto que acompanha as imagens é 'Dois em um' e fala sobre coisas que devem ser da paz, mas acabam gerando guerra como a natureza, a família e a religião. O outro texto 'Cenas de guerra e paz' faz a seguinte chamada: 'Basta olhar em volta ou até nas revistas e nos jornais. As cenas de guerra e de paz estão lá. O Boquinha fez isso e olha só o filme que deu'. Apresentam uma história em seis cenas que fala sobre 'Fome', 'Tiroteio', 'Alagamento', 'Florestas', 'Dinheiro' e 'Abuso'. No canto inferior direito, em um *box*, há um textinho que dá dicas de atitudes que podem evitar brigar, com o título 'Para evitar briga'. Junto, aparece o desenho de uma escola, feito à mão. Na terceira página, em um *Box*, são apresentados três pequenos textos. O primeiro, 'Briga feia', fala sobre uma briga ocorrida com o integrante do grupo, Tayrone. Tem um desenho, feito à mão, mostrando a briga; o segundo, 'Abaixo o apelido!', diz para não chamar as pessoas por apelidos, indicando aqueles que 'doem'; o terceiro, 'Não me irrita', fala sobre atitudes das pessoas que 'irritam' o grupo. O último texto fala sobre 'Histórias de Amor'. O grupo conta a história de 'Romeu e Julieta', fazendo relação com as brigas de famílias que conhecem. Já sobre 'O vira lata', contam a história de um cachorro e de um homem. Este, após perder seu cão, o encontra com um menino de rua e decide adotar os dois.

Após fazer uma leitura geral das edições a serem analisadas, observamos alguns aspectos. Em quase todas as edições são desenvolvidas temáticas de acordo com datas ou eventos comemorativos. A primeira edição foi produzida nos meses em que o grupo estava de férias da escola, e a matéria de capa fala sobre isso. Já os demais textos são apresentados em forma de poesia ou histórias curtas, com temas livres. Na segunda edição, o tema escola percorre toda a edição, exatamente no período de volta às aulas. São apresentadas imagens e textos narrativos que falam sobre as experiências do grupo com professores e colegas. A terceira edição, produzida no meio do ano, apresenta como assunto central a vontade de voar, em várias possibilidades: de avião, helicóptero, em um tapete mágico, etc., além de apresentar a história do filme 'Happy Feet'. A última edição, produzida nos três últimos meses do ano, apresenta histórias sobre guerra e paz, um tema pertinente a uma época do ano na qual as pessoas procuram observar suas ações 'de guerra e de paz'.

Essa breve reflexão teve como objetivo realizar apenas uma leitura geral sobre as edições, buscando entender alguns aspectos. No decorrer da análise de textos, outros elementos serão considerados para melhor compreensão.



6.2 ANÁLISE DOS TEXTOS

Após a realização da leitura flutuante, percebemos que os textos e as imagens desenhadas pelo grupo apresentavam elementos de realidade e de ficção. Para compreender melhor, buscamos identificar, na edição de cada encarte, algumas informações que indicassem o que gerou o desenvolvimento dos textos. Em cada número, percebemos que foram desenvolvidas temáticas e, de acordo com os assuntos, as relacionamos com o contexto do ano em que foram realizadas, como os períodos de aula, de férias, de eventos específicos, etc. O formato dos textos também foi importante para a criação dos índices. A forma como são apresentados, opinativa ou como poesia, por meio de narrativas ou construções imaginárias, contribuiu para a percepção do sentido e para a organização do material.

Sendo assim, classificamos os índices em dois grandes grupos, que se dividem e que possuem ligação. Ao nomeá-los em Real e Lúdico, buscamos significar a distribuição do material, baseados nos seguintes aspectos:

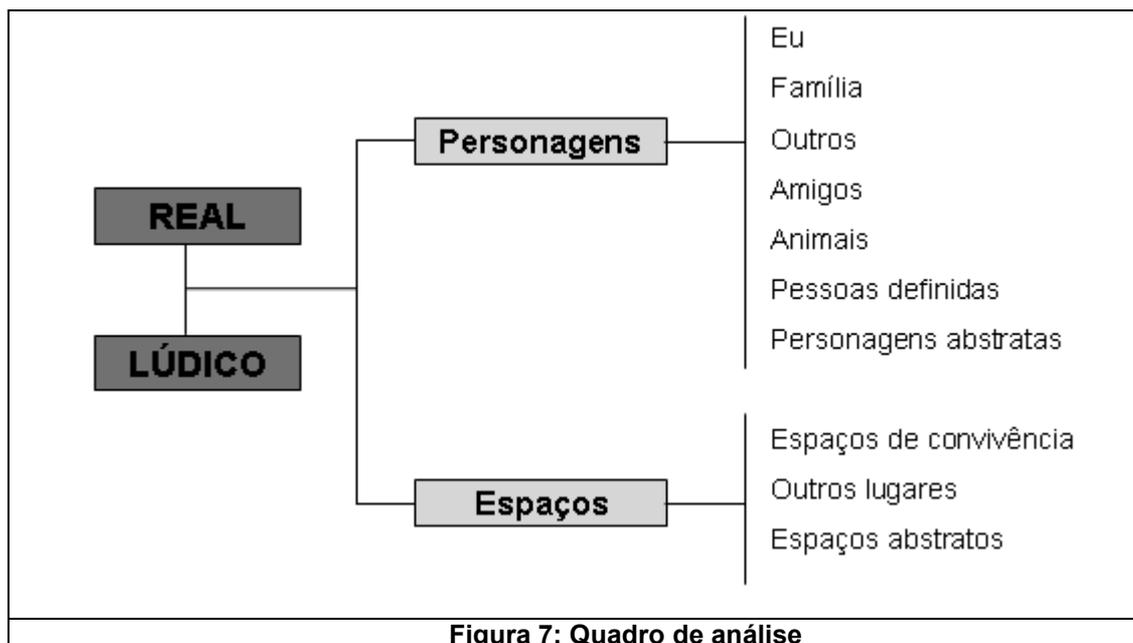
- Real: Para a construção deste índice, procuramos pistas que indicassem, principalmente, se algum fato ou evento originou o texto. Em períodos escolares, é possível compreender que o grupo escreva a respeito do cotidiano em sala de aula. Também em tempo de férias, é normal que falem sobre as atividades, os passeios que pretendem fazer ou que já fizeram. Assim, o ‘real’ passa a ser percebido a partir da narração das ações desenvolvidas pelas crianças e adolescentes.
- Lúdico: Neste índice, buscamos informações que representassem criatividade, imaginação, construção de ficção. Quando falam sobre uma cidade em que tem vontade de morar, o grupo procura descrever lugares acompanhados de adjetivos, caracterizando, muitas vezes, uma vontade que ganha legitimidade na imaginação. O ‘lúdico’, então, passa a ser representado por falas que exprimem uma ligação com o real, pela vivência, mas que recebe uma motivação, orientada pelas perspectivas, sonhos e idealizações do grupo.

A partir de uma segunda leitura, percebemos que existem elementos que levam à compreensão das características do texto. Essas pistas podem ser chamadas de indicadores, pois apresentam, por meio de palavras e expressões, significações a respeito do que está representado. Nessa fase, fica evidente a necessidade do levantamento dessas pistas como forma de orientação das próximas etapas do trabalho.

Descobrimos que as pessoas que interagem com o grupo são fundamentais para o estudo. Os espaços nos quais são descritas as ações também integram os cenários analisados. Outros indicadores foram percebidos, a partir desses dois primeiros, como a frequência com que as personagens e os lugares aparecem, a conotação associada a estes e a intensidade com que são apresentadas.

Após a organização dos índices, procuramos compreender quais elementos representariam as práticas socioculturais do grupo. Considerando que as relações sociais são desenvolvidas entre pessoas e em determinados contextos, passamos a observar as personagens apresentadas nos textos e os lugares nos quais são desenvolvidas as ações.

Partindo dessa premissa, realizamos a leitura dos jornais orientando o olhar na busca de personagens que comporiam a realidade e o lúdico do grupo, assim como os lugares construídos por eles, a partir de suas imaginações, ou aqueles citados como vivenciados. Assim, foram criadas as categorias Personagens e Espaços, dentro dos índices Real e Lúdico. Esta terceira parte da análise foi fundamental para organizar os próximos passos que se constituíram em uma análise mais profunda. Dentro de cada categoria, foram codificados os elementos que representavam o mesmo núcleo significativo, de acordo com o quadro de análise (Figura 7) construído.



6.2.1 Personagens

a) Eu³³

Os sentidos atribuídos a esta subcategoria representam a forma como as crianças e os adolescentes pertencentes ao Boquinha representam a si próprios. Apresentam aos leitores do jornal as personagens que participam dessa representação e a forma como recebem e interpretam as situações, expressando, em frases, os sentimentos, as vontades e as negações a respeito do que 'os outros' dizem sobre eles e como eles se reconhecem perante suas relações.

Percebemos que a referência que fazem de si mesmos está sempre vinculada a situações e atitudes de 'outros' para com o grupo. Quando apresentam a expressão 'a gente', colocam-se no centro da narrativa, emitindo sentimentos, reivindicações e comparações:

Deviam ouvir a gente porque a gente sabe o que nos faz bem e o que nos faz mal (n. 28, p. 05).

Além disso, se, de um lado, apresentam configurações nas quais outras pessoas as caracterizam por adjetivos negativos originados de concepções

³³ As subcategorias estão apresentadas com a primeira letra da palavra em maiúscula e as expressões que integram estas subcategorias com aspas simples.

discriminatórias e que são condenadas por eles ao expressarem opiniões, especialmente na forma imperativa, por outro lado, quando narram situações de encontro, buscam considerar um retorno afetivo, uma troca durante a relação:

[...] Não chame a gente de burro; Se a gente disser que não entendeu explique de novo; Se a gente pergunta é porque quer aprender; Não diga que a gente não vai aprender e não vai ser nada na vida [...] (n. 28, p. 06).

[...] A gente aprende mais se a professora é alegre e carinhosa (n. 28, p. 06).

Além disso, por invocarem um termo que representa mais de uma pessoa, indicam que as situações vivenciadas por alguns são, também, percebidas ou imaginadas conjuntamente. Nos textos lúdicos, colocam-se várias vezes como sujeitos das situações, assumindo responsabilidades e tomando decisões.

É difícil bater as asas, mas tem que bater, senão a gente não vai voar [...] Só não dá pra voar à noite. Quando o sol começar a se pôr, tem que voltar. E a gente volta [...] (n. 29, p. 05).

Com a expressão 'as crianças', sempre no plural, o grupo transmite a ideia de uma representação indireta de si. Falam das relações e experiências das crianças como se estivessem narrando a história de outras pessoas, mas com a percepção de quem conhece e vive essas experiências. Da mesma forma, a palavra 'aluno(s)' transita por textos que representam o cotidiano do grupo, mediante as percepções enunciadas no contexto de uma escola real.

As crianças estão fracas de fome (n. 30, p. 06).

Os alunos sentem. Sentem tudo. Mas ninguém ouve [...] (n. 28, p. 05).

Situando-se em primeira pessoa ao leitor, nas narrativas, o grupo coloca-se também por meio dos pronomes 'eu', 'nós' e 'mim'. De maneira explícita ou implícita, o 'eu' aparece tanto nos textos classificados como reais quanto nos lúdicos. Os reais, representados por relatos que contam suas experiências, apresentam situações vivenciadas pelas crianças e adolescentes, novamente no contexto escolar em situações de preconceito e de briga, mas outras de afeto e amizade:

Uma professora me chamou de ladrão uma vez. Acho que foi porque eu era negro [...] (n. 28, p. 06).

Eu gosto de pessoas com Síndrome de Down porque eles são diferentes, porque eles não ficam brigando [...] (n. 29, p. 07).

Já nos textos lúdicos, nos quais o grupo pode sair da realidade e criar outras experiências, o 'eu' aparece em cenários imaginários e em relações de afeto com outras pessoas, como nas poesias criadas por eles:

País dos Contos de Fadas... onde eu tenho um castelo cor de rosa brilhante cheio de estrelas, com escadas e um tapete roxo [...] (n. 29, p. 07).

[...] E eu fico olhando a lua, todos os dias lá na rua, olhando a estrela do meu coração, que é você (n. 27, p. 06).

Nas poucas vezes em que introduz 'nós', o grupo o coloca de forma a fazer parte de um grupo maior, como a sociedade, ou seja, introduz uma ideia de pertencimento. Já o pronome mim representa uma opinião:

A guerra contra a natureza é uma guerra contra nós mesmos (n. 30, p. 06).

[...] os pescadores não eram desenho, eram humanos como nós (n. 29, p. 07).

Professor ideal pra mim é o professor César, ele é muito legal [...] (n. 28, p. 06).

O grupo também aponta alguns nomes de participantes sempre com o intuito de exemplificar alguma situação que evidencia a narração de um fato real. Aponta, ainda, nomes indicados por outras pessoas, como apelidos que eles não consideram positivos:

Tem um amigo do colégio da Vitória que usa óculos e todo mundo chama ele de Quatro Olhos (n. 29, p. 07)

Um outro colega do Tayrone fala tudo errado, mas o Tayrone ajuda ele [...] (n. 29, p. 07).

'Quatro Olho', Baleia, Carvão, Cavalo, Chorão, Chuck, Desdentado, Gorda, Macaco Aurélio e Sapo (n. 30, p. 06).

b) Família

O que nos levou a formar esta subcategoria foi a importância dada pelas crianças e adolescentes às personagens que compõem o núcleo familiar. A relação que estabelecem com as pessoas que fazem parte do universo mais íntimo de suas vidas é representada facilmente pelo grupo ao narrarem situações do dia-a-dia ou imaginarem ações. A instituição família fica, dessa forma, evidenciada nas palavras descritas no jornal. No sentido de família, 'pais' são descritos pelo grupo como aqueles que lutam por sobrevivência. Outras palavras pertencentes ao núcleo familiar, como 'filho', 'irmão(ã)', 'marido' e 'mulher', são citadas apenas no momento de descrever o que não deveria ser uma família.

Os pais deles, os Sem-terra lutam para conseguir uma terrinha mas os que têm terra não querem saber de repartir (n. 30, p. 07).

Não tem dinheiro em casa. Os pais não têm trabalho (n. 30, p. 06).

Quem é da mesma família devia ser amigo mas nem sempre é. Tem irmão que briga com irmã, tem filho que mata o pai, marido que bate e dá facada na mulher [...] E brigas, todo o dia: de irmão com irmão, por comida, dos camelôs com os fiscais [...](n. 30, p. 06).

De forma diferente, a palavra 'mãe(s)' é apresentada em inúmeras situações e com distintos sentidos. Se, de um lado reconhecem indiretamente o esforço das mães no cuidado dos filhos, por outro, observam os excessos cometidos por elas para com as crianças. Também a identificam como alguém que os protege, que está ao lado do filho nos momentos difíceis e que está sempre presente.

As mães também não têm férias. As crianças em casa ficam só atentando. E as mães também às vezes ficam chatas com as crianças em férias porque ficam pedindo para ir no armazém toda hora ou fazendo limpar a casa (n. 27, p. 05).

A figura paterna é representada de duas formas: pelo pai e pelo padrasto. O primeiro, aparece como alguém que faz parte das histórias contadas pelo grupo, mas que não mantém uma presença constante nas narrativas. É citado quando falam sobre o filme *Happy Feet* e no enredo de um texto que fala sobre guerra e paz. Já o segundo é apresentado apenas em situação de conflito.

Os outros achavam que ele era diferente porque quando nasceu o pai deixou cair o ovo (n. 29, p. 07).

[...] Todo mundo briga em casa. O padrasto xinga, as crianças pedem esmola [...] (n. 30, p. 06).

c) Outros

Muitas pessoas participam da construção dos textos narrados pelas crianças e adolescentes do Boquinha. Alguns são especificados em suas falas, outros, porém, são indicados, indiretamente, como não-pertencentes ao contexto do grupo, não os influenciando diretamente, mas sofrendo julgamento deles. Assim, as expressões utilizadas pelo grupo para descrever essa subcategoria indicam a representação de pessoas em geral.

A expressão 'as pessoas' no sentido real indica um sujeito que realiza uma ação, geralmente, agressiva, que é refletida e julgada por eles. Também são apresentadas com o mesmo sentido as expressões 'muita gente' e 'tem gente'. Já no sentido lúdico, 'as pessoas' são representadas de forma geral, passando a realizar ações algumas vezes imaginárias. Em sentido mais amplo, indicando sujeitos indeterminados, a expressão 'todo mundo' aparece em situações de fatura, harmonia e felicidade, na abordagem lúdica. Porém, quando narram a realidade, a expressão fica associada a situações de preconceito e conflito. E, associado a exemplos de desrespeito e maldade, a palavra 'homem(ns)' aparece em narrações sobre a realidade observada ou vivida pelo grupo.

É bom andar de carro, mas as pessoas brigam, se xingam, atropelam, matam no trânsito (n. 30, p. 06).

Dizem que a gente deve viver em paz, que Deus é amor, mas tem muita gente que briga por religião [...] E tem gente que faz batuque do mal [...] (n. 30, p. 06).

As pessoas se vestem de roupas enfeitadas de frutas [...] (n. 29, p. 07).

A Frutolândia... onde só tem árvores de frutas por toda a parte e todo mundo pode colher e comer a qualquer hora [...] Território dos sonhos... onde todo mundo é alegre e tem bichos diferentes [...] (n. 29, p. 07).

As serras elétricas cortaram as árvores e uns homens loucos botaram fogo na floresta (n. 30, p. 06).

Se, por um lado, as expressões ‘um outro’, ‘uma outra’, ‘uns’ e ‘outros’ indicam qualquer um, mostrando certa indiferença em narrativas reais; por outro, o pronome ‘ele(a), eles(as)’ indica alguém definido. Já o pronome ‘você’ indica proximidade, alguém não definido, mas que participa das vivências junto com os narradores, nas construções lúdicas, ou mesmo, em narrações de eventos.

Um outro que foi avisar o amigo para largar, levou um tiro na bunda (n. 30, p. 06).

Têm uns que vão para a praia, outros para a piscina [...] (n. 27, p. 05).

Uma outra menina da aula também é lenta (n. 29, p. 07).

A dona dele criou ele mas ele fugiu [...] Ela não dava comida pra ele (n. 27, p. 07).

Meu coração bate forte quando eu passo por você (n. 27, p. 06).

d) Amigos

A subcategoria Amigos representa as pessoas que também fazem parte dos textos do grupo, seja nas narrativas ou nas construções lúdicas; indica relações com algumas características afetivas geralmente. Os Amigos podem ser aqueles que têm certo grau de proximidade, que vivenciam as mesmas situações ou que estão inseridos no mesmo contexto. Muitas vezes, sofrem as mesmas ações e estão presentes em determinadas ocasiões. Podemos dizer que são o oposto da subcategoria Outros, exatamente por compartilharem experiências com os narradores.

‘Os(as) amigos(as)’ são citados em situações de companheirismo, de bons momentos, que indicam coisas boas, mas também compartilham situações difíceis. São aqueles nos quais os narradores estão perto, demonstrando afeto e respeito. A palavra ‘colega(s)’ também aparece com o sentido de alguém próximo, que acompanha o cotidiano do grupo, mas que pode não compartilhar tudo. É aquele que pode ser legal quando demonstra alguma atitude de respeito e companheirismo.

As duas são amigas e ela chora quando a Vitória vem para o Boquinha porque não pode vir junto (n. 29, p. 07).

Colega legal é aquele que não briga, reparte o lanche, empresta o lápis (n. 28, p. 06).

No sentido de proximidade, de estar no mesmo contexto, a palavra 'gurizinho(a)', no diminutivo, indica alguém que é menor que os narradores, que precisa ser cuidado. É utilizada quando o grupo narra algum evento que tenha observado. A palavra 'menino(a)' é apresentada tanto na forma lúdica quanto na real, como alguém inocente, que participa das histórias, que é compreendido por eles.

Uma vez deixaram um gurizinho na nossa aula que só chorava. Aí as pessoas conversaram com ele, foram ajudar. Assim é que deve ser (n. 28, p. 07).

e) Animais

Assim como as pessoas, os animais também fazem parte da vida das crianças e dos adolescentes do Boquinha. Seja nas narrativas que contam fatos de suas vidas, seja nos textos lúdicos que contam histórias imaginadas, os animais são citados, freqüentemente, por eles. Dessa forma, classificamos, nessa subcategoria, os animais apresentados como amigos ou como inimigos do grupo.

Em textos lúdicos, vários animais sempre aparecem ao lado do grupo em situações de aventura, de amizade ou de medo. É um cachorro que, após ser maltratado, é apresentado como um amigo. Há a borboleta que vira amiga do cachorro, os passarinhos que podem voar com eles e os pinguins que aparecem em comparação com o grupo. Na perspectiva real, o grupo apresenta peixes e boto cor-de-rosa relacionados a problemas do meio ambiente. Já a palavra bichos é utilizada para indicar os animais em geral, que sofrem com a ação humana.

Este cachorro é muito brabo. Só eu posso encostar nele porque ele não deixa ninguém botar a mão (n. 27, p. 07).

A borboleta azul queria muito ser amiga do cachorro. Ela queria muito ser amiga do cachorrão. Ela queria muito e um dia conseguiu [...](n. 27, p. 07).

Tem passarinhos junto com a gente. São de todo o tipo: grandes e pequenos, azuis, amarelos, brancos, verdes, pretos e vermelhos [...](n. 29, p. 05).

Para os pinguins, ser diferente é complicado e para a gente também é (n. 29, p. 07).

Quando a água do rio fica poluída morrem os peixes. O boto cor-de-rosa morreu porque a água que ele vivia morreu (n. 30, p. 06).

Os índios vivem em paz com a natureza caçando e pescando pra se alimentar – dá pena ver os bichos mortos, coitados, mas era para se alimentar [...] (n. 30, p. 06).

f) Pessoas definidas

Compõem esta subcategoria todas as personagens narradas pelo grupo, que são identificadas por características distintas e que não se encontram nas demais subcategorias. Percebemos que as experiências das crianças e adolescentes do Boquinha são registradas e marcadas pelas percepções e sentimentos obtidos durante as relações com outras pessoas, nos diversos espaços que circulam. Por isso, evidenciam estes olhares, inserindo em suas narrativas a presença de personagens que participam de seu cotidiano ou que percorrem sua imaginação.

Podemos classificar, nessa subcategoria, as personagens citadas apenas com a função de compor uma história, associadas por suas características física ou social como ‘doente’, ‘alguém ferido’, ‘louquinho’, ‘pessoas com Down’, ‘crianças que não enxergam ou não caminham’ e ‘mendigos’. Estas representam pessoas que precisam de cuidados ou que são ‘poupadas’ e aceitas pelo grupo, devido ao seu estado físico ou à sua condição social.

Os médicos, por exemplo, se aparecer um doente ou alguém ferido, têm que atender (n. 27, p. 05).

Tinha um louquinho que não se escondeu e ficou olhando. Botaram a arma na cabeça dele. ‘Não atiro porque tu é louco’ (n. 30, p. 06).

[...] pode entrar todo mundo: mendigos, crianças que não vêem ou não caminham. E são tratados iguais (n. 28, p. 07).

Do mesmo modo, compõem as histórias as personagens aqui associadas a características funcionais. Entendemos por função não apenas o trabalho realizado por alguns, mas as atitudes de outros, que acabam estabelecendo suas identidades sociais. Assim, a palavra ‘médico’ aparece quando narram sua função, mais no sentido informativo. Já ‘pescadores’ indica o impacto de sua função. Com ‘brigadianos’, ‘camelôs’, ‘fiscais’ e ‘polícia’ (no sentido de policiais), o grupo relata os conflitos existentes nas profissões. Os professores, especialmente, ganham uma representação diversificada: aparecem no trato com os alunos. Com as personagens

‘gangue’, ‘traficantes’, ‘ladrões’, ‘caçadores’ e ‘bandido’, o grupo apresenta ações observadas por eles em seu cotidiano e narradas a partir de fatos reais:

Os peixes sumiam por causa dos pescadores (n. 30, p. 06).

[...] mas hoje têm principalmente as guerras de traficantes, de polícia com bandido. E brigas, todo dia: de irmão com irmão, por comida, dos camelôs com os fiscais, briga de faca, briga por política, briga de futebol, briga de pitbull por dinheiro, briga com brigadianos (n. 30, p. 05).

Tem professor que é assim: se um dia não se sente bem, desconta nos alunos [...] (n. 28, p. 07).

Eu tive uma professora que só ficava sentada na cadeira, não explicava nada e quando a gente pedia ajuda ela levava para a diretoria (n. 28, p. 07).

Nas vilas também têm muita briga de gangue e as pessoas morrem por isso (n. 30, p. 07).

Tinha até o Curupira que enganava os caçadores que matavam para tirar a pele das onças (n. 30, p. 06).

[...] mas por causa do dinheiro os ladrões assaltam o banco e também roubam das pessoas (n. 30, p. 07).

Já teve a guerra dos espanhóis contra os portugueses e a revolução Farroupilha, mas hoje têm principalmente as guerras de traficantes, de polícia com bandido (n. 30, p. 05).

Na perspectiva lúdica, apresentam personagens como ‘tarado’, indicando que qualquer pessoa pode ser, até a mais próxima; ‘Ronaldinho’ aparece como alguém que é conhecido por eles e pelos leitores; ‘Romeu e Julieta’ como personagens de uma história de amor que acabou em tragédia, devido a uma briga de família; e ‘Sem-Terra’ e ‘Sem-Terrinha’ são como um grupo de pessoas que luta pela sobrevivência, por meio de brigas.

A mãe diz que não é para a gente ir com estranhos. Mas e se é conhecido? Se é da família? Pode ser tarado também (n. 30, p. 07).

[...] Na copa de 2007, lá estavam você e eu, juntinhos olhando o Brasil ganhar, o Brasil ganhou 3x0, segundo gol do Ronaldinho [...] (n. 27, p. 06).

Romeu e Julieta eram vizinhos mas não eram amigos. As famílias deles estavam sempre brigando [...] Um dia Romeu se meteu em uma briga e matou o primo da Julieta. Aí a coisa piorou [...] Só que a

Julieta sabia que não iam deixar eles casar e tomou um veneno [...] Quando Romeu chegou e viu ela assim também tomou veneno [...] (n. 30, p. 07).

[...] é parecido com o que acontece com os Sem-Terrinha, que a gente visitou no ano passado. Os pais deles, os Sem-Terra lutam para conseguir uma terra mas os que têm não querem repartir. Aí dá briga (n. 30, p. 07).

g) Personagens abstratas

Referem-se a essa subcategoria todas as personagens que são identificadas como sujeitos das histórias, caracterizadas como abstratas pelo fato de não existirem fisicamente, mas participarem da vida real das crianças e adolescentes do Boquinha, e também surgirem nos textos que revelam a imaginação do grupo.

Enquanto sujeitos apresentados em breves relatos, podemos destacar 'as férias', 'a natureza', 'o Brasil', 'os governos', 'o Guaíba', 'o trânsito' e 'a religião', como sujeitos que sofrem ou realizam alguma ação. Com 'o Boquinha', apresentam, ao mesmo tempo, um sujeito que faz companhia e um lugar freqüentado pelo grupo. Pela expressão 'a família', o grupo representa seu sentido na perspectiva do que deveria ser: como um ambiente que deve apresentar condições para o desenvolvimento de relações afetivas e de cuidado. Entretanto, sempre é colocada na relação entre o bem e o mal e como um espaço de insegurança. Já com 'a guerra' e 'a paz', o grupo associa vários sujeitos, fatos e eventos que indicam as relações de conflito da primeira e de proteção da segunda. 'Deus' e 'Diabo' também são associados à guerra. Entretanto, 'Deus' aparece, em outras ocasiões, como responsável por alguma coisa e associado à dúvida.

[...] Quem será que inventou as férias? Será que foi Deus? Ou os governos? [...]. Dizem que o Brasil não tem guerra, mas tem sim (n. 27, n. 05)

A natureza é da paz. Tudo bonito, vivo, calmo, certinho (n. 30, p. 06).

Se o Guaíba não fosse sujo a gente tinha praia (n. 30, p. 06).

Com o trânsito é a mesma coisa. É bom andar de carro, mas as pessoas brigam, se xingam [...] (n. 30, p. 06).

Religião também. Dizem que a gente deve viver em paz, que Deus é amor, mas tem muita gente que briga por religião, acham que a religião dele é a certa (n. 30, p. 06).

Não dá para agüentar a saudade, e é por isso que eu vou para a sociedade, e lá ficar com o Boquinha, que é outra realidade (n. 27, p. 06).

Na vida existe a guerra e a paz. A paz é a família, os amigos, estar na escola, ser protegido, cuidado. É ter afeto, prosperidade, rir, brincar e dormir sem ouvir tiros lá fora. A guerra é o resto. É tudo de ruim (n. 30, p. 05).

Até Deus fez guerra contra o 'Bichinho', que é o Diabo [...] (n. 30, p. 05).

Quando apresentam as personagens 'Peter Pan', 'Harry Potter', 'Anjos', 'Mutantes com asas', 'Superman', 'Mulher Maravilha', 'Homem Aranha', 'Batman', 'Super Heróis' e 'Ets', associam ações lúdicas como voar, identificando que isso difere do real. Com 'monstro' e 'Papai Noel', a imaginação não faz relação com o real diretamente.

Quem voa é o Peter Pan, o Harry Potter, os anjos, os mutantes com asas e os Super Heróis. Tem o Superman, por exemplo. Ele não tem asas e nem é pássaro mas tem capa e raio X vermelho. A Mulher Maravilha voa, mas o Homem Aranha não voa. Ele escala as paredes e usa uma teia para se proteger. O Batman também não voa. Ele tem uma nave e se agarra de cordinha para subir nos prédios. Mas ele não é um morcego? É mas deve ser um morcego de asa quebrada (n. 29, p. 06).

Os Ets têm disco voador, mas eles não voam (n. 29, p. 06).

[...] o Papai Noel anda pelas ruas todos os dias e visita as crianças todas as noites [...] (n. 29, p. 07).

Floresta escura. [...] Porque é uma floresta que é de monstro. [...] é uma floresta mágica (n. 29, p. 07).

6.2.2 Espaços

a) Espaços de convivência

Observamos que, nos textos produzidos pelas crianças e adolescentes do Boquinha, vários lugares são citados, apresentando os espaços nos quais o grupo transita. Especialmente nessa subcategoria, classificamos aqueles onde o grupo se coloca de alguma forma; também por demonstrarem estar mais tempo e por revelarem os sentidos desses espaços de convivência.

Ao falar sobre 'casa', o grupo transmite a busca por um lar: um lugar onde vivem, principalmente, com a mãe, com alguns pequenos conflitos, em um ambiente de pobreza econômica e de desarmonia; ainda, um lugar com pouca diversão. Quando entram no lúdico, descrevem casa com um sentido diferente, como um espaço mágico, de brincadeira, que assume formas diferentes e que tem fartura.

E as mães também às vezes ficam chatas com as crianças em férias porque ficam pedindo para ir no armazém toda hora ou fazendo limpar a casa (n. 27, p. 05).

Férias no inverno não tem graça porque a gente teria que ficar só em casa (n. 27, p. 05).

[...] as casas, as árvores, os bichos, tudo é feito de chocolate e dá para comer (n. 29, p. 07).

Outro lugar trazido pelo grupo é 'escola' ou 'colégio'. No mesmo sentido, os dois são citados diversas vezes nos textos. Descrevem 'colégio' como um lugar onde se passa muito tempo e onde existem brigas. Escola é representada como um lugar onde ocorrem injustiças, que provocam reflexões no grupo, um lugar onde não existe diversão. Ao refletirem sobre isso, descrevem como gostariam que fosse "a melhor escola do mundo" e criam a Escola Boca Junior: um espaço onde apresentam o oposto da escola real.

Colégio de março a dezembro e férias só em janeiro e fevereiro. Tinha que voltar só em maio (n. 27, p. 05).

Hoje briguei com nove no colégio (n. 30, p. 07).

Na minha escola teve uma guriuzinha que arranhou a professora. Deu um chute nela. A professora tinha dito que ela não sabia nada. A aluna foi suspensa mas a professora não. Isso não é justo. As duas fizeram errado (n. 28, p. 07).

Nunca fui a um passeio na escola. A gente só fica trancado (n. 28, p. 07).

Na Escola Boca Junior [...] Não tem professora gritona (curso para ensinar os professores a não xingar). O prédio é colorido e os alunos podem escrever nas paredes: são as 'janelas de poesia'. Os alunos e professores plantam árvores, flores e criam bichos. Além de português, matemática e geografia, tem aula de quase tudo: dança, arte, música, esportes, ensinam até a fazer robô. Aula de manhã e de tarde, mas recreio a cada duas horas. Campanha é música. Almoço (panelão de comida e torta de bolacha de sobremesa) e lanches de manhã e de tarde. Votação para escolher o diretor e para tirar os professores que xingam. Pode entrar todo mundo: mendigos,

crianças que não vêm ou não caminham. E são tratados iguais. Ensina as crianças a pensar, a brincar e a ser gente (n. 28, p. 05).

Mais um lugar que aparece nos textos com sentido de convivência é a 'rua'. A 'rua' parece ser um espaço onde tudo pode acontecer, onde o grupo revela a violência e o descaso observado no cotidiano, um lugar onde podem encontrar animais ou, simplesmente, um lugar que pode participar da imaginação.

A guriazinha tinha quatro anos e estava na rua e se salvou correndo em ziguezague (n. 30, p. 06).

Depois da chuva ficou tudo alagado, isso acontece porque jogam lixo na rua (n. 30, p. 06).

A estrela fica no céu, brilha de noite, bem perto da lua, e eu fico olhando a lua, todos os dias lá na rua, olhando a estrela do meu coração, que é você (n. 27, p. 06).

Eu encontrei o cachorrão na rua perdido e peguei para mim (n. 27, p. 07).

b) Outros lugares

Muitas vezes, mesmo não conhecendo outros lugares, o grupo fala sobre cidades que gostariam de visitar ou que sabem que existem. Também identificam lugares comuns ao narrarem fatos ou contar histórias. Por isso, essa subcategoria classifica como Outros Lugares os espaços que podem ser identificados na vida real, mesmo que participantes das histórias lúdicas.

A cidade e o país apresentados podem ser entendidos como os lugares definidos e têm como característica o sentido informativo. Ao falarem em férias, o grupo traz o 'Rio de Janeiro' como uma cidade que representa suas ideias; e, ao comentarem sobre onde moram os pingüins, apresentam a Antártida.

Férias no Rio de Janeiro, por exemplo. Férias tem que ter sol de rachar (n. 27, p. 05).

No mundo dos pingüins, na Antártida, os animais que melhor conseguem cantar são os que arrumam as melhores parceiras na hora do acasalamento (n. 29, p. 07).

Entendemos como lugares não definidos todos aqueles que podem existir em mais de uma cidade, por exemplo. Nesse sentido, apresentam 'vila' como um lugar

violento. 'Hotel', 'praia', 'piscina', 'parque' e 'sítio' figuram como espaços freqüentados por outras pessoas, quando desejam descansar. Nas histórias que contam, criam uma 'floresta mágica', mas também trazem a realidade de um 'hospital'.

As férias podem ser de vários tipos. Têm uns que vão para praia, outros para a piscina, para um hotel que tem tudo ou até mesmo passear – no parque, no sítio (n. 27, p. 05).

Mas quando está de noite esta floresta se abre, porque é uma floresta diferente. É uma floresta mágica (n. 27, p. 07).

Ela não chegou a morrer. Só foi para o hospital (n. 27, p. 07).

c) Espaços abstratos

Por Espaços Abstratos entendemos todos aqueles lugares apresentados por expressões ou palavras, ou, ainda, aqueles que não existem fisicamente, mas que se encontram na imaginação das crianças e dos adolescentes.

Apresentados em metáforas, 'lua' e 'céu' fazem parte das poesias criadas pelo grupo, assim como nas narrativas reais, observadas e apresentadas por eles. Com as locuções adverbiais de lugar 'aqui de cima', 'lá em cima' e 'lá em baixo', indicam sensações como se estivessem voando e observando tudo de onde estão. Ao produzirem uma poesia, indicam que 'ir para a sociedade' é como ir a um lugar distinto de onde vivem, um espaço para refúgio. Ao narrarem um episódio, informam que conflitos acontecem até em 'novelas'. Porém, quando deixam a imaginação livre, criam lugares cheios de magia, diversão e beleza.

A nave é diferente do avião. É parecida com foguete. Foguete voa para a lua, ele tem uma bola de fogo que sai do rabo (n. 29, p. 06).

Agora a gente passa por cima do mar. É coisa mais linda ver o mar aqui de cima (n. 29, p. 05).

Quando o chão falta debaixo dos pés, dá um frio na barriga, um medão. As pernas tremem, mas as asas ficam leves e também aquela roupa toda que a gente botou, porque lá em cima é muito frio [...](n. 29, p. 05).

Lá em baixo tudo é pequenininho. Casas, ruas, carros, carroças, postes... as pessoas e os cachorros são umas formigas (n. 29, p. 05).

Por todo o lado existe muita briga. Até nas novelas (n. 30, p. 07).

País dos Contos de Fadas... onde eu tenho um castelo cor de rosa brilhante cheio de estrelas com escadas e um tapete roxo; o Território dos Sonhos... onde todo mundo é alegre e tem bichos diferentes: ave misturada com cabrito, homem com corpo de cavalo [...]; a Lagoa dos Peixinhos... onde tem duas lagoas, uma para os peixinhos pequenos e outra para os peixes grandes. São todos coloridos [...] (n. 29, p. 07).

6.3 OUTROS INDICADORES

Perceber outros elementos que compõem a análise, a partir dos índices, categorias e subcategorias organizadas, foi importante para o desenvolvimento da interpretação sobre como as crianças e adolescentes do Boquinha apresentam sua vida, seus pensamentos e suas percepções. Observar quais personagens e lugares aparecem com mais frequência nas narrativas, a conotação dada a estes e qual a intensidade destas inserções tornou-se fundamental para compreender o universo investigado.

Para analisarmos a **frequência**, procuramos observar quais personagens e lugares aparecem repetidamente nas quatro edições, não por quantidade, mas pela frequência na qual o grupo transmite suas opiniões, apresenta as pessoas de seu cotidiano e os lugares por onde passa. O foco dessa análise deu-se na busca pela ênfase, pela importância dada pelo grupo aos elementos apresentados. Também foi possível perceber, a partir dessas associações, quais personagens e lugares estão mais vinculados ao sentido positivo e negativo. Essa observação permitiu verificar o equilíbrio dado a esses atributos a respeito da orientação ou tendência do grupo em relação à sua representação e à de seu mundo. Já a intensidade dada às categorias organizadas é representada pelo número de vezes que um personagem ou lugar foi citado, em todas as edições. Esse indicador permite verificar a medida de força, crença, convicção ou motivação das crianças e adolescentes sobre a representação desenvolvida no jornal.

Observando a frequência, percebemos que o pronome 'eu' aparece em três das edições analisadas, assim como a expressão 'a gente'. Esse fato indica o equilíbrio com o qual o grupo deseja se fazer presente nas narrativas. Tanto pessoalmente quanto conjuntamente, buscam expressar suas ideias e reivindicações como indivíduos que vivenciam experiências próprias e como crianças e adolescentes que compartilham situações. A figura da mãe, reforçando a

percepção que tivemos nas narrativas, está presente nas quatro edições: certamente, é alguém que, além de vivenciar tudo com eles, transita por vários espaços e, por isso, participa da construção dos variados temas abordados. Já representando outras pessoas, as expressões 'as pessoas' e 'todo mundo' aparecem, respectivamente, na primeira e quarta edições e na terceira e quarta. Podemos observar que ambas foram utilizadas para falar sobre assuntos que se desenvolvem nas formas real e lúdica. Os 'amigos(as)' são apresentados em todas as edições; certamente representa uma companhia que compartilha do cotidiano do grupo. No tocante a animais, 'peixes' e 'bichos', em geral, têm a maior frequência. Porém, ambos aparecem somente nas duas últimas edições, que abordam, entre os vários textos, episódios de ficção com relação à realidade. O(a) 'professor(a)' está presente nas três primeiras edições, sendo a frequência maior na segunda edição, na qual a temática envolve o espaço escolar. Além disso, nos demais textos, aparece muito em decorrência de sua função. Já 'Deus' é quem aparece com maior frequência no elenco das personagens abstratas, na primeira e na última edição. 'Escola' ou 'colégio' são os lugares mais lembrados: aparecem em todas as edições. São sempre apresentados como espaços onde o grupo estabelece a maioria das relações sociais; aí podem representar o real e o lúdico ao mesmo tempo. Para a subcategoria Outros Lugares, não existe frequência: todos são citados apenas uma vez durante os textos ou na mesma edição. Acreditamos que são inseridos nas narrativas apenas de forma informativa. Já dos Espaços Abstratos, céu e lua têm a mesma frequência. Aparecem na primeira e terceira edições, em textos lúdicos.

Percebemos também que a **conotação** se desenvolve pelos atributos favoráveis e desfavoráveis, distribuídos nos textos, muito em relação ao real e ao lúdico. Grande parte das narrativas que falam sobre o cotidiano destaca mais as impressões negativas do que as positivas, contudo, quando entram no lúdico, a imaginação faz com que as impressões da realidade sejam substituídas pela esperança, pela vontade e pelo desejo de viver situações positivas. Quando classificamos o Eu, percebemos que as expressões 'a gente' e 'as crianças', assim como 'aluno(s)' e o pronome 'eu' estão apresentados mais em relação a aspectos negativos. Em todas as falas sobre o real, falam de si como vítimas de outros. Somente quando o grupo se insere em situações lúdicas é que se permite representar como responsáveis pelas situações e de forma positiva. Na Família, 'filho', 'irmão(ã)', 'marido', 'mulher', 'pai' e 'padrasto' são apresentados em situações

de brigas e conflitos, sugerindo que fazem parte de um contexto negativo. Apenas a 'mãe' aparece como não pertencendo a conotações negativas. Entretanto, também não aparece em episódios positivos, mas demonstra ser companheira dos filhos em diversas situações. Nas construções reais, as expressões 'as pessoas', 'muita gente' e 'tem gente', estão associadas a ações negativas. Quando falam sobre situações imaginárias, a conotação negativa não aparece. Já a expressão 'todo mundo' fica positiva quando associada ao lúdico, mas negativa quando relacionada ao real. Igualmente, com sentido negativo, 'homem(ns)' aparece ligado ao real. De forma indireta, as expressões 'um outro', 'uma outra', 'uns' e 'outros', assim como o pronome 'ele' indicam ora situações positivas, ora negativas. Já 'você' expressa uma proximidade com o grupo, sempre de forma positiva. Nunca representando sentido negativo, os 'amigos' e os 'colegas' estão sempre próximos. 'Gurizinho(a)' aparece em situações de conflito, negativas. Já 'menino(a)' é apresentado tanto com conotação negativa quanto positiva. Quanto a Animais, não existe uma conotação específica. São apresentados em diferentes situações, tanto no real quanto no lúdico. Apenas a palavra 'bichos', apresentada algumas vezes, pode ser relacionada a coisas negativas. Na subcategoria Pessoas Definidas, as personagens associadas, por suas características física ou social, como 'doente', 'alguém ferido' e 'louquinho' aparecem vinculadas a ações que não chegam a ser negativas, mas que representam situações negativas. Já 'pessoas com Down', 'crianças que não vêm ou não caminham' e 'mendigos' podem ter conotação positiva por estarem associados a bons sentimentos. Dos relacionados a atividades funcionais, como 'médico', 'professores', 'pescadores', 'brigadianos', 'camelôs', 'fiscais' e 'polícia', e por suas atitudes, como 'traficantes', 'ladrões', 'caçadores', 'bandido' e 'ganguê', apenas 'médico' está associado a ação positiva; os demais sempre são apresentados em situações de conflito, assim como 'tarado', 'Romeu e Julieta', 'Sem-Terra' e 'Sem-Terrinha'. Sob a perspectiva negativa, as Personagens Abstratas 'a natureza', 'o Brasil', 'o Guaíba', 'o trânsito', 'a religião', 'a guerra' e 'o Diabo' são apresentadas sempre em relação a conflitos. Já a 'família' é retratada como um lugar em que existem conflitos, brigas, mas, ao mesmo tempo, está relacionada ao que deveria ser: um ambiente de paz e de proteção, ou seja, não estabelecem uma posição para a 'família' como um lugar positivo ou negativo; pode ser a relação entre os dois. Da mesma forma, 'os governos', 'o Boquinho' e 'Deus' não recebem conotação específica, mas 'a paz' significa o bem. E quando apresentam as

personagens 'Peter Pan', 'Harry Potter', 'anjos', 'mutantes com asas', 'Superman', 'Mulher Maravilha', 'Homem Aranha', 'Batman', 'Super Heróis', 'Ets' e 'Papai-Noel', associam ações lúdicas sempre sob condições positivas.

Ao falar sobre os Espaços de Convivência, o grupo representa 'casa' de duas formas: enquanto lar, associam-no a situações negativas, retratando o real; enquanto uma 'casa' criada, imaginada, constroem contextos lúdicos positivos. Outro lugar é 'escola' ou 'colégio'. Quando narram seu cotidiano nesse espaço, apresentam sempre a conotação negativa. Já quando representam uma escola imaginada, associam sempre a ações positivas. A 'rua', também observada como um lugar, é apresentada em narrações negativas e outras lúdicas, mas que não chegam a ser positivas. Outros lugares como 'Rio de Janeiro', 'hotel', 'praia', 'piscina', 'parque', 'sítio' e 'floresta' são associados a ações positivas. Ao contrário, 'hospital' e 'vilas' são relacionados a violência. Já os Espaços Abstratos são identificados por contextos positivos, como os apresentados pelas metáforas no 'céu', na 'lua'; pelas locuções adverbiais de lugar 'aqui de cima', 'lá em cima' e 'lá em baixo'; e os lugares específicos, como 'Terra do Chocolate', 'Frutolândia', 'Cidade da Comida', 'País do Natal', 'Floresta das Árvores Mágicas', 'País dos Contos de Fadas', 'Território dos Sonhos', 'Lagoa dos Peixinhos', 'Ilha dos Namorados' e 'Terra do Nunca'. Só não faz parte dessa conotação o que indica conflito, como nas 'novelas' e 'ir para a sociedade', de aspecto neutro.

Ao analisarmos a **intensidade** com que as Personagens e os Espaços são apresentados nos textos, observamos que, de todas as formas com que o grupo se apresentou, a mais usada foi a expressão 'a gente'. Inclusive, dentre todas as subcategorias, o Eu apareceu em maior quantidade. A expressão foi usada nos textos para situar o leitor sobre as narrativas vividas pelo grupo, pois muitas abordavam fatos do cotidiano ou inseriam as opiniões e reivindicações das crianças e dos adolescentes. Ao falarem sobre a Família, a 'mãe' foi a pessoa mais destacada. Utilizada para descrever alguém que acompanha todas as ações, vivências e lugares que eles transitam, aparece tanto nas narrativas quanto nas construções lúdicas. Da mesma forma, a palavra 'família' fica em evidência, demonstrando sua importância para o grupo. Na subcategoria Outros, as expressões 'as pessoas' e 'todo mundo' foram as mais utilizadas para descrever a forma de o grupo apontar pessoas em geral. Com elas, indicam estar falando de mais de uma pessoa, que pode estar próxima ou não, mas que não vive

experiências com eles. Ao contrário, compartilha momentos bons e ruins. Assim como a 'mãe', os 'amigos' estão sempre juntos, por isso são apresentados mais vezes. Também muito presentes nas falas do grupo, os 'bichos' em geral são citados em maior quantidade, principalmente para descrever a ação negativa humana em relação aos animais, o que mostra a percepção e a preocupação deles sobre o assunto. Outra pessoa que está muito presente no cotidiano do grupo é o (a) 'professor(a)'. Observamos que aparece bastante nos textos, inclusive em mais de uma edição, seja como personagem de uma situação negativa, seja como participante de uma escola ideal. Das Personagens Abstratas, 'Deus' é citado várias vezes, sempre associado a dúvida.

Os Espaços, diferentemente das Personagens, são citados indiscriminadamente, de acordo, principalmente, com a imaginação do grupo. Entretanto, a 'escola' é o único lugar lembrado mais de uma vez, em diferentes edições, talvez por ser um dos ambientes onde as crianças e os adolescentes do Boquinha passam mais tempo, além de suas casas. Também pode ser o lugar onde tenham mais oportunidades de se relacionar com outras pessoas e, ao mesmo tempo, de observá-las e de fazer críticas.

6.4 IDENTIDADES REPRESENTADAS: EU, OS OUTROS E OS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA

Sabemos que as representações são construídas pelas identificações que os sujeitos desenvolvem em torno de suas relações sociais. Na prática, as crianças e adolescentes participantes do Boquinha têm a possibilidade de criar suas identificações, principalmente por meio da construção do 'Eu'³⁴, representado no jornal. Muitas, certamente, não têm a consciência de que conseguem transitar por diversos espaços e se relacionar com as pessoas de seu cotidiano, emitindo opiniões críticas e reflexivas, principalmente a respeito de um processo de socialização que se desenvolve em um contexto de exclusão social. Talvez, por não perceberem que estão representando suas identificações, a representação torna-se ainda mais real ao proporcionar que os leitores do jornal tenham uma leitura da construção de suas realidades reais e ideais. Esta é, certamente, a maior evidência

³⁴ Este 'Eu' com inicial maiúscula e aspas simples representa o grupo de crianças e adolescentes do Boquinha.

de que, mediante uma prática cultural, podemos transformar a identidade negativa e exclusiva que grande parte da sociedade cria, quando interpreta as capacidades de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade e risco social. Por isso, acreditamos que, nesse caso, a emancipação se desenvolve, conseqüentemente, pela construção das identificações ideais de suas vidas e das possibilidades que estas ações imaginárias representam no processo de desenvolvimento humano e social pelo qual o grupo passa nesta fase da vida.

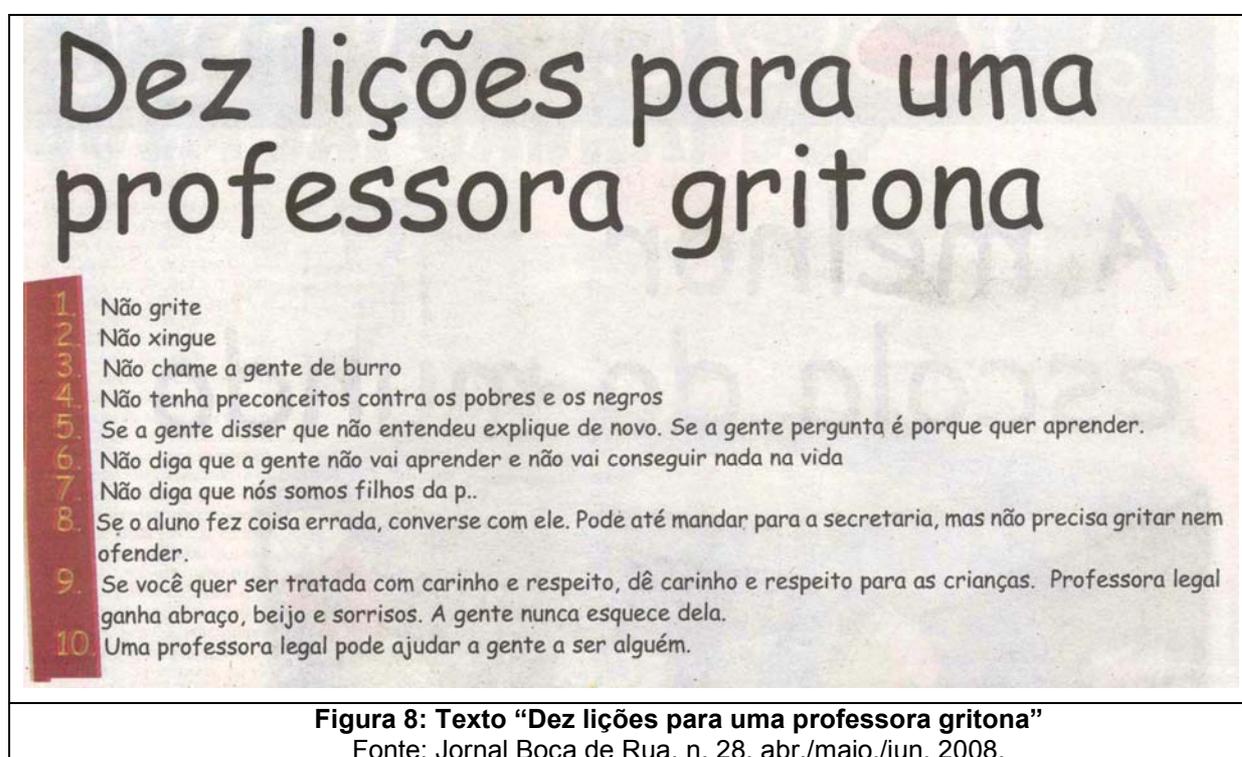
Buscamos, assim, compreender, por meio da análise dos textos, a construção do 'Eu' em relação às principais personagens apresentadas e nos espaços onde passam a maior parte de seu cotidiano. As inferências focalizadas em pessoas e espaços citados nos textos tiveram como objetivo compreender a problemática apresentada, considerando contextos e dados apresentados nos capítulos anteriores. Ao termos a oportunidade de nos debruçar novamente sobre o material, com algumas impressões mais definidas, foi possível identificar elementos profundos presentes nos textos, que representam as reais opiniões e percepções do grupo sobre sua realidade. Nessa dinâmica, a principal ação foi analisar as relações construídas em torno do 'Eu', buscando-se compreender suas interações na vida das crianças e dos adolescentes.

6.4.1 'Eu' e os outros

Compreendemos que a construção de sentido da realidade social passa por percepções e reflexões estimuladas na complexa trama da vida diária. Nesse trânsito, a representação passa a ser desenvolvida com a presença de uma consciência que se faz presente em todos os sentidos e atos do sujeito. Esse processo nos permite investigar algo que não está presente fisicamente, mas que buscamos por meio da abstração. A própria realidade nos apresenta elementos que instigam a imaginação e proporcionam a construção de diferentes significações. Assim, o representar passa a ser composto por considerações reais e abstratas que são reconhecidas e experimentadas no cotidiano, como percebemos na constituição do 'Eu' das crianças e adolescentes do Boquinha.

Em muitas passagens, as configurações reais e lúdicas se cruzam, pois o grupo coloca-se presente de diferentes formas e sentidos. Percebemos que, quando utilizam expressões como 'a gente', passam o sentido de compartilhamento de

vivências, de emoções e de percepções, indicando opiniões em conjunto, posicionando-se de maneira segura e crítica. Da mesma forma, quando se colocam diretamente nos textos, com o uso de pronomes ou citando algum membro do grupo, expressam críticas sobre relações pouco afetivas. Em outras palavras, reconhecem a realidade na qual estão inseridos, conhecem suas dificuldades, mas não aceitam o desrespeito, a discriminação e a falta de afeto de que são alvos de parte de alguns professores e colegas. Em especial, a figura do professor mostra alguém que produz injustiça e incompreensão, gerando certo ressentimento por parte do grupo (Figura 8).



Como vimos no Capítulo I, o sistema de ensino pode contribuir para a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, principalmente se o êxito escolar das crianças e a posição social de suas famílias estão relacionados à distribuição do capital cultural. Obviamente, a situação de vulnerabilidade e risco social em que se encontram essas crianças e adolescentes pode ser percebida pelos educadores, assim como pelos demais colegas. E como integram a rede municipal de ensino, a situação é agravada por vivenciarem os problemas de uma escola pública. As inúmeras deficiências do sistema escolar público são sentidas pelo grupo quando narram situações de

preconceito e discriminação. Ao participarem de um contexto no qual são violentados, verbal e simbolicamente, passam a construir uma percepção do mundo escolar como algo dado, estabelecido, no qual a realidade passa a tomar forma pela vida cotidiana partilhada com os outros. Essa construção pode levar à formação de um *habitus*, uma sistemática funcional que pode impedir ações produtivas e criativas, fundamentais para o desenvolvimento infanto-juvenil.

Pensamos que, talvez, as mazelas inseridas no espaço escolar estejam sendo disseminadas devido à falta de crença dos professores em seus alunos. Acreditamos que, para o processo de emancipação ser desenvolvido, as potencialidades dos sujeitos devam ser estimuladas em todos os espaços da vida social e por todos que participam da construção de sentido de suas vidas. O que a emancipação necessita é de ações positivas que sejam estimuladas, principalmente, nas idades da vida na qual os seres humanos mais encontram questionamentos. Se as relações sociais de professores e alunos não se dão nessa perspectiva, possivelmente as ações desse público, que está vulnerável, serão construídas sob condições de repressão de suas capacidades. Nesse caso, a identidade projetada pelos educadores pode configurar a imagem de alguém incapaz e, possivelmente, sem chance de inserção no mercado de trabalho, uma característica que reproduz o estado de pobreza e exclusão social. E a figura do professor, segundo as narrativas observadas no jornal, participa dessa construção negativa do aluno ao não proporcionar condições de aprendizagem que rompam esse ciclo, mesmo sabendo que fatores interpessoais são fundamentais nesse processo. Contudo, conhecemos a realidade da estrutura na qual está inserido este profissional, que acaba sendo responsabilizado pelas mazelas na educação, não conseguindo ser compreendido por um sistema de ensino deficiente.

Nas narrativas analisadas, além do professor, as pessoas que mais se relacionam com o grupo pertencem ao núcleo familiar. Por estarem mais ligadas ao cotidiano, estão vinculadas, principalmente, às dificuldades. Certamente, os relatos apresentados pelo grupo revelam a capacidade de compreensão deles a respeito de suas famílias, sobre o que elas são hoje e como deveriam ser. O fato de associarem atitudes negativas de brigas e violência sexual à guerra, conforme indicado nos textos, reflete o contexto no qual vivem, assim como o reconhecimento de suas dificuldades. Todas as pessoas citadas por eles, pertencentes à família, são representadas como participantes de momentos relacionados a conflitos.

Nesse contexto, como delegar à família a principal função de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas crianças e adolescentes, se também cabe à escola a função de desenvolver, de forma cidadã, seus alunos?³⁵ O que observamos, em ambos os casos, é a falta de condições de diálogo. Na família, os conflitos, muitas vezes gerados pelas situações de pobreza, não permitem que as crianças e os adolescentes tenham a oportunidade de conversar, de manifestar suas ideias e de tentar compreender sua realidade. Como exceção, somente a mãe aparece como alguém que os acompanha, educa e mantém uma relação mais próxima. Na escola, a relação com professores e colegas não é diferente e piora ainda mais quando ocorrem manifestações discriminatórias e pejorativas em relação a raça e classe social.

O que precisamos observar, nessas situações, é o impacto que todos esses fatores exercem sobre o desenvolvimento infanto-juvenil. Sabemos que as relações sociais participam da construção de sentido dos sujeitos. Em alguns casos, quando existem problemas, a subjetividade pode ser afetada, dificultando a interpretação objetiva da criança. Neste caso, as relações sociais, praticadas no meio adulto, serão manifestadas no desenvolvimento de sua conduta, de acordo com a qualidade de seu retorno objetivo.

Durante a análise do material, percebemos que, ao referirem-se a outras pessoas de forma não específica, colocam-nas no texto de forma secundária. Na maioria das vezes, são apresentadas em situações de conflito, juntamente com algum julgamento do grupo. Entendemos que essa indicação evidencia, principalmente, por meio das expressões ‘as pessoas’, ‘todo mundo’ e da palavra ‘homem(ns)’, as ações de um grupo no qual eles não se incluem, talvez porque essas expressões estejam associadas a adultos. Os adultos parecem não compreender bem as crianças e os adolescentes, por isso estabelecem, muitas vezes, relações conturbadas em meio a brigas e discussões. Eles mesmos representam isso quando indicam, em várias passagens, que não são compreendidos. Isso fica ainda mais evidente quando, à medida que outros vão se aproximando deles, a partir dos pronomes ‘ele(a)’ e ‘você’, vão construindo outro tipo de ligação, passando a criar até relações de companheirismo, provavelmente

³⁵ Questionamento baseado nos dados apresentados no Capítulo I.

porque, nessas ocasiões, o grupo tenha imaginado que este 'ele(a)' ou 'você' seja criança ou adolescente, não provocando qualquer sentimento de insegurança.

Assim, podemos inferir que alguns adultos (particularmente familiares e professores) presentes na vida das crianças e adolescentes do Boquinho estão contribuindo para uma crise de sentido, pois, em diversos relatos, o grupo enfatiza a falta de diálogo e de uma relação desfavorável à aprendizagem. Entendemos que, quanto mais a criança ou o adolescente está absorvido por sentimentos negativos, menos chance tem de perceber o significado real das situações, desenvolvendo assim dificuldades que se refletirão em suas experiências presentes e futuras. A consequência disso pode ser uma fragilizada capacidade de discernir as interações de seu cotidiano, que acabam empobrecendo seu universo reflexivo e reproduzindo uma ação não-emancipatória.

Felizmente, o cotidiano do grupo não é vivenciado apenas com situações negativas. Como participantes de uma fase da vida na qual as impressões e as argumentações estão em formação, buscam apresentar momentos positivos, principalmente com retorno afetivo. Essas manifestações são percebidas no jornal, ao narrarem, principalmente, relações em contextos positivos com amigos e com animais. O 'amigo' representa alguém da mesma faixa etária que o grupo, aquele que está próximo e que compartilha do mesmo contexto. Conforme aumenta o grau de proximidade entre eles, as relações são fortalecidas. Nos momentos alegres, são companheiros. Também representam alguém que oferece proteção, paz, cuidado. Reconhecem as diferenças, mas quando necessário, apóiam e são apoiados. Observamos que são aqueles que vivenciam todas as circunstâncias, estabelecendo sempre relações de solidariedade com o grupo: uma espécie de família, porém sem os conflitos. Já os 'animais' estabelecem uma relação de companheirismo. Inúmeras são as frases que evidenciam que os animais tornam-se amigos do grupo por motivos, muitas vezes, vivenciados por eles na vida real. Obviamente, muitas das situações são desenvolvidas no contexto lúdico, mas nem por isso perdem o sentido. Isso apenas mostra a clareza com que o grupo interpreta sua vida e a representa metaforicamente. Também indicam, no contexto real, boas relações com alguns 'professores' e 'colegas', que chamam de 'legal'. Esses, conduzidos pelo diálogo e pelo afeto, são apresentados como pessoas calmas, alegres e carinhosas, características essenciais de processos dialógicos que visam a atos de emancipação.

Da mesma forma, ao inserirem-se em contextos lúdicos, a criação possibilita que as emoções passem a ser positivas. Parece que saem do conturbado mundo que os cerca e criam, por meio da imaginação, novas relações que podem oportunizar afeto e respeito. Quando trazem as personagens abstratas para suas narrativas, indicam que, de certa forma, elas participam de seu cotidiano. Na perspectiva lúdica, apresentam histórias imaginárias, com personagens que existem apenas em filmes e desenhos, mas constroem argumentos que identificam suas percepções, separando o que está no real e o que faz parte do imaginário (Figura 9).



Quem voa é o Peter Pan, o Harry Potter, os anjos, os mutantes com asas e os Super Heróis. Tem o Superman, porexemplo. Ele não tem asas e nem é pássaro mas tem capa el raio X vermelho. A Mulher Maravilha voa, mas o Homem Aranha não voa. Ele escala as paredes e usa uma teia para se proteger. O Batman também não voa. Ele tem uma nave e se agarra de cordinha para subir nos prédios. Mas ele não é um morcego? É, mas deve ser um morcego de asa quebrada.

Além dos pássaros e dos super heróis, têm coisas que voam. São o avião, o helicóptero, o balão, o pára-quadras, a asa delta, a pipa. Avião tem duas asas. Existe também o helicóptero, que não tem asas mas tem hélice e é parecido com o avião. O helicóptero é mais legal porque tem uma cordinha que as pessoas sobem. A nave é diferente do avião. É parecida com foguete. Foguete voa para lua, ele tem uma bola de fogo que sai do rabo e as pessoas contam: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 VOAR! Para pegar o foguete tem que pegar três ônibus, perto de onde tem um jacaré. É lá que tem lançamento de foguetes. Daí vai até a lua. As pessoas vão na lua para ver os ETs. Os ETs têm o disco voador, mas eles não voam.

Figura 9: Texto “Quem pode, pode”
Fonte: Jornal *Boca de Rua*, n. 29, jul./ago./set. 2008.

Assim, a realidade, que é construída socialmente, pode cruzar momentos bons e ruins, constituindo uma consciência que aceita e, ao mesmo tempo, reflete e corrige todas as sentenças que não lhe agradam, pois o sentido das coisas, que

parte da própria manifestação da consciência, é preenchido por fatores reais e ideais. Em outras palavras, a realidade constrói a forma pela qual o ideal poderá manifestar-se, mas não pode interferir em sua concepção. Devido a isso, temos consciência de que o mundo consiste em múltiplas realidades, nas quais desenvolvemos esforços para compreender e transitar. Por isso, pensamos que, ao posicionarem-se nos textos, conseguem representar mais claramente suas críticas em relação aos fatos da vida cotidiana. Mesmo inseridos em contextos de violência, principalmente simbólica, conseguem transpor sua realidade para outra realidade, reconstituindo seu 'Eu' perante os leitores do jornal. Ou seja, ao terem a oportunidade de dialogar sobre as diversas situações do cotidiano, nos encontros que produzem o jornal, têm a possibilidade de conhecer novas realidades, ressignificando suas percepções. Isso explica porque a realidade cotidiana não se limita às condições primárias, mas possibilita que o ideal participe de seu desenvolvimento, por meio de um mundo intersubjetivo que está em permanente interação e comunicação.

6.4.2 Espaços do 'Eu'

Inevitável pensar em processos de socialização sem colocar em questão a relação de tempo e espaço. Nesse sentido, o conceito que usamos de espaço³⁶ focaliza as relações sociais e os valores praticados pela sociedade como fundamentais para seu entendimento. Percebemos que a representação social passa por todas as relações constituídas pelo grupo em espaços que, institucionalizados, colaboram para o desenvolvimento de interações de acordo com concepções pré-definidas. Na pesquisa, esses espaços foram identificados pela 'casa', pela 'escola' e pela 'rua'. Certamente, ao representá-los como ambientes de convivência, indicam que suas experiências são vivenciadas apenas nesses contextos. Se observarmos as características sócio-históricas que os constituíram, podemos entender melhor a forma como as relações sociais foram apresentadas pelas crianças e adolescentes.

Compreendemos a 'casa' como um espaço reservado, onde buscamos preencher nossas incompletudes emocionais por meio de afeto e carinho, em

³⁶ Conceito baseado em DaMatta (1987), conforme apresentado no Capítulo I.

relações que priorizam o grupo, um lugar que é avesso a mudanças e contradições e que apresenta certo discurso moralizante. A própria história nos permite perceber que a sociedade brasileira formou sua 'casa' a partir dessas concepções.

Nas práticas representadas pelo Boquinha, a 'casa' aparece não como um espaço de acolhimento, mas de brigas, pobreza econômica e desarmonia. Sabemos que os conflitos familiares decorrem de inúmeras situações. Porém, neste caso, inferimos que grande parte das situações sejam consequência da desestruturação familiar. As crianças e adolescentes que participam do grupo integram famílias típicas de nossa era pós-moderna. Muitos residem em moradias que abrigam várias pessoas e na qual a mãe é a chefe de família. Alguns possuem irmãos gerados de outros relacionamentos, o que é comum, quando os pais costumam abandonar suas parceiras em situação de miséria. Nessa situação, a figura da mãe passa a representar a única esperança de um elo familiar. Exatamente como relatam. A 'mãe' é a única nas narrativas que permite uma interpretação afetiva. O pai e o padrasto representam a ausência da figura masculina na 'casa', indicados apenas como personagens de situações de conflito. É uma turbulência social que nos faz pensar que a 'casa', como concebida no século XVII, passa a ser representada, em nossa época, por outros fatores. A fraqueza dos laços sociais e a interrupção do diálogo, a falta de proteção e carência na assistência à criança e ao adolescente, faz aparecer novas concepções de família e de lar que só podem ser reconstituídos por novos ideais. Mesmo o grupo assumindo suas problemáticas, por meio dos relatos da 'casa' real, novos significados são desenvolvidos em torno de um ideal de lar. Nessas construções, fica evidente que a 'casa' volta a ser um espaço de acolhimento, de fartura econômica e de paz, uma evidência de que a construção da realidade é constituída por fatores reais e ideais.

No contexto apresentado, a 'escola' aparece como outro espaço que participa da vida cotidiana. Crianças e adolescentes têm uma rotina que conduz suas atividades sociais a interações com pessoas que freqüentam, além da 'casa', a 'escola'. Por acreditarmos que a qualidade das interações é que define a geração de sentido sobre a realidade, consideramos que o tempo passado na 'escola' pode ser quantificado em valores emocionais. Assim, compreendemos que, quando dizem que ficam muito tempo na 'escola', podemos associar essa declaração ao fato de o lugar não oferecer opções de lazer e diversão e de vivenciarem situações de exclusão social, o que nos faz inferir que, primeiramente, a carência de recursos

torna-se sério problema para o desenvolvimento de atividades culturais em escolas públicas, a começar pelas instalações mal preservadas, sem quadras esportivas ou lugares ao ar livre, além da falta de investimento nos salários e na qualificação de professores. Segundo, o sistema de ensino não oferece oportunidades de aprendizado fora da concepção positivista, ainda presente em muitas escolas. Terceiro, há preconceito, principalmente contra negros e pobres, que se desenvolve e se reproduz por aqueles que deveriam ser educadores e não reprodutores da exclusão social.

A 'escola' é o lugar onde, nesta fase da vida, os sujeitos passam grande parte de seu tempo. Ela assume a responsabilidade de, junto com a família, trabalhar para o desenvolvimento pessoal e social do futuro adulto, a partir de condições que potencializem suas capacidades, tornando-o um cidadão capaz de descobrir e refletir sobre sua realidade. No contexto do Boquinha, vimos que a 'escola' representa, para o grupo, um espaço onde quase não existem ações que garantam a emancipação das concepções reais da realidade, mas a disseminação de informações e ações que reproduzem a identidade de crianças e adolescentes que, por serem negros e pobres, não devem receber uma educação de qualidade.

Entretanto, em contraponto a essa situação, durante o processo criativo de produção do jornal, o grupo tem a possibilidade de dialogar sobre essas dificuldades e construir uma 'escola' ideal (Figura 10). Ao desejarem ludicamente um novo espaço, buscam, na própria realidade, construir aspectos nos quais o 'Eu' é representado positivamente em situações de respeito ao outro, de compreensão e harmonia. Essas manifestações representam que o entendimento de certo e errado toma forma, pois conseguem, por meio das páginas do jornal, mostrar à sociedade que, mesmo submetidos a um sistema de ensino repressivo, podem construir reflexões críticas sobre suas relações e, ao mesmo tempo, criar espaços ideais para a própria realidade.

abril, maio e junho 08 BOCA DE RUA 7



A Escola Boca Junior

A melhor escola do mundo se chama Boca Júnior. Só tem professor que não grita e que explica mais de uma vez quando o aluno não entende. Se alguém está com dificuldade, tem aula de reforço. Podem entrar todos os tipos de crianças e adolescentes: mendigos, quem não enxerga ou não caminha. Todo mundo brinca junto. Os que vêm pegam os cegos pela mão e os paratíficos emprestam a cadeira de roda para os outros brincar. Além de aprender a ler, escrever e a contar, a gurizada aprende muitas outras coisas legais: dança, culinária, beleza, computador, natação, karatê, boxe, capoeira, surfe, ginástica, jogos de todos os tipos, a andar de helicóptero, de avião e de barco e até a fazer robô. Ah! Tem piscina e campo de futebol.

As aulas são de manhã e de tarde mas ninguém reclama porque tem recreio a cada duas horas. O almoço é um panelão. Tem sempre arroz, feijão, carne e sobremesa, principalmente torta de bolacha. E não é só isso. Tem também café da manhã e da tarde com fruta, Nescau, pão quente, mortadela, queijo, manteiga e patê. No último dia de aula tem lanche especial com hambúrguer e refrigerante. Sempre é preciso escovar os dentes depois de comer.

O prédio é de tijolo à vista mas pintado de colorido. Os alunos podem escrever nas paredes. São as "janelas de poesia". Por fora têm bandeiras de todos os países e foram plantadas muitas, muitas árvores e por isso tem passarinhos por todo o lado. Até periquito tem. As crianças e os professores criam também outros bichos como cachorros, tartarugas, lagartos, uma cobra e um leão de estimação.

Na hora da entrada e da saída, a campainha é música. E, todos os meses os alunos fazem um passeio. Vão a parques de diversões, fazer piquenique nas praças, ao cinema, ao sítio, ao zoológico. Todo mundo vota para escolher o diretor e para tirar os professores que gritam e chamam os alunos de burro. Tem até um curso para ensinar os professores a não gritar nem xingar. Quando alguém briga, vai para a secretaria, mas lá só conversam com ele. Explicam que não dá para fazer bagunça, nem para dizer palavrão e também atentar durante as aulas, senão tudo vira bagunça e ninguém aprende nada.

A melhor escola do mundo ensina as crianças a pensar, a brincar e a ser gente.

Nota dos editores:
A Finlândia ocupa o topo do ranking mundial da qualidade de ensino da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. De acordo com reportagem publicada na Revista Veja (edição fevereiro de 2008), os cinco segredos da educação finlandesa são os seguintes: 1) Bons professores; 2) Mesma qualidade para todos; 3) Os piores não são deixados para trás; 4) Currículo variado; 5) Os alunos devem ter prazer em ficar na escola.
Compare com a escola idealizada pelos integrantes do Boquinho, que nunca tinha ouvido falar na Finlândia.

"Na minha escola teve uma gurizinha que arranhou a professora. Deu um chute nela. A professora tinha dito que ela não sabia nada. A aluna foi suspensa mas a professora não. Isso não é justo. As duas fizeram errado."
"Tem muita professora boa que conversa, ajuda todos os alunos. Mas tem professora que ajuda uns e não ajuda os outros. Tem os preferidos."
"Quando a professora conversa, fica calma, os alunos também ficam calmos. A gente aprende mais se a professora é alegre e carinhosa."
"Colega legal é aquele que não briga, reparte o lanche, empresta o lápis."
"Uma vez deixaram um gurizinho na nossa aula que só chorava. Ai as pessoas conversaram com ele, foram ajudar. Assim é que deve ser."
"Nunca fui a um passeio na escola. A gente só fica trancado."
"Detesto os professores e diretores. Eles só sabem brigar com todo mundo."
"Tem professor que é assim: se um dia não se sente bem, desconta nos alunos. Mas não adianta a gente reclamar porque ninguém dá atenção. Eu tive uma professora que só ficava sentada na cadeira, não explicava nada e quando a gente pedia ajuda ela levava para a diretoria. Os professores tinham que explicar. E a gente devia pedir os professores ruins com um abaixo assinado."
"Tem muitas professoras que são legais mas eu tive uma que só xingava, puxava as orelhas e levava para diretoria. Não tinha pena de ninguém"

Participaram desta edição: Maricela, Tais, Estefany, Alex, Doraizila, Jairo, Toyrona, Paulo, Vitor, Massia, Wilma, Alifer, Cristellene, Estefany, Nathana, Mikaela, Kaliny, Kawany, Bruno e Andrews. Monitora: Denise. Grupo Amigo das Crianças (Pais e Responsáveis): Mara Lúcia, Mara Bezerra, Denise e Fernando. Apoio Cultural: Reinaldo e Luiz Carlos

Figura 10: Texto "A Escola Boca Junior"
Fonte: Jornal Boca de Rua, n. 28, abr./maio/jun. 2008.

É uma realidade que, no caso das crianças e dos adolescentes do Boquinho, não evidencia, com frequência, a interação em outros espaços nem a vivência na 'rua'. Falam da 'rua' como observadores, não como moradores – como é o caso do grupo adulto do jornal –, um espaço de trânsito, de passagem, onde eles podem ficar ao longe, observando tudo o que acontece. Da mesma forma, apresentam os 'outros lugares' que podem ser descritos pela vivência ou criados pela imaginação, esta fortemente desenvolvida na construção de lugares que representam o inverso da realidade difícil que vivem: a possibilidade de transformar as dificuldades em oportunidades de criação de uma vida mais feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário apresentado nesse estudo, que se dissolve nas relações cotidianas das crianças e adolescentes observados, evidencia a problemática social brasileira. No desenrolar da vida do ser humano, são colocadas situações que solicitam respostas imediatas, nas quais o sujeito precisa desprender-se para agir e criar novas expectativas. No jogo liberal de nossa sociedade, aqueles que se encontram em situação desfavorável costumam praticar suas ações configuradas por um *habitus* que não se rompe facilmente. Isso acaba intensificando a desigualdade social e reproduzindo subjetividades que se multiplicam nos diversos espaços da vida social.

Contudo, o ser humano, ao ser estimulado e colocado em processos relacionais que oportunizam a construção de novas significações para sua vida, se permite sair do ciclo de reprodução e expandir sua consciência em busca de diferentes horizontes. Essa possibilidade revela a ele próprio sua presença no mundo, sua voz e sua capacidade de encontro com outros. É uma dinâmica que, pouco a pouco, desenvolve a ação emancipatória, necessária para a construção da cidadania e da democracia.

Nessa perspectiva, encontramos pistas reais sobre a questão apresentada na pesquisa. Quando centralizamos o estudo no processo comunicativo, tínhamos a intenção de perceber a participação como um elemento central. Sabemos que, em uma sociedade democrática, esta ação deve ser desenvolvida plenamente, em todas as esferas da vida social. Entretanto, entendemos que somente a participação representativa não está promovendo as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, por observarmos a realidade do 'lugar de fala' da comunicação, sempre questionamos a necessidade de termos voz ativa, pensando as ações comunicacionais como instrumentos desse processo.

No caso da representação infanto-juvenil, aqui observada, a situação é ainda pior, pois, aprisionados aos sistemas institucionais, não conseguem, sem conflitos, estabelecer relações que estimulem a liberdade de expressão. Isso influencia diretamente a capacidade de produção de novos significados e da própria identificação da criança ou do adolescente no universo social. Em decorrência, muitos que não encontram na família ou na escola o espaço para desenvolver suas capacidades comunicativas acabam procurando na rua elos que permitam formar

suas identificações. Como vimos, a estrutura familiar na qual se encontram os participantes do Boquinha apresenta uma realidade de lutas, incertezas e conflitos, na qual aqueles que estão menos protegidos acabam sentindo as dificuldades. Da mesma forma, as relações que estabelecem na escola apresentam situações de desrespeito e preconceito, como apresentado nos textos do jornal. Assim, fica evidente que, nessas experiências, a prática comunicativa e o poder de ter voz são tolhidos, não desenvolvendo a participação, que é fundamental nesta etapa da vida.

A socialização necessária para a estimulação cognitiva deve ser realizada por instituições que não constroem suas relações por meio de princípios formativos, mas que oportunizam a produção de conhecimentos e potencialidades. No caso da Alice, pudemos acompanhar que a organização segue valores e princípios – instituídos por sua fundadora – que se estendem a todas as ações desenvolvidas no Boquinha, e que, inclusive, podem ser percebidos pelos leitores do jornal. As possibilidades de participação fazem parte da metodologia desenvolvida no jornal Boca de Rua, assim como a edição co-executada pelo grupo, permitindo que a edição final seja realizada por uma jornalista. Como foi apresentado, a experiência do grupo adulto se desenvolveu pela produção de notícias com perfil denunciativo, diferente do grupo infanto-juvenil. Porém, como o Boquinha faz parte desse jornal, sua linha editorial carrega o mesmo perfil ideológico. Todavia, conforme os objetivos apresentados pela coordenação do projeto, para a produção do encarte devem ser consideradas práticas culturais que permitam a construção de novas ‘visões de mundo’. Característica que determina a potencialidade da produção como uma ação emancipatória.

Durante a produção dos textos, o grupo é instigado a pensar sobre sua realidade, a partir de fatos apresentados por eles mesmos. As discussões giram em torno de temas de um cotidiano que revela suas faces negativas. Mas, ao serem questionados, são estimulados a refletir e ressignificar as situações. Por este método, as crianças e os adolescentes são expostos a novas informações e instigados a reelaborar suas argumentações. Processo observado pelos leitores, que consideram esta ação essencial para a representação das pessoas em situação de rua.

Percebemos, contudo, que a estrutura física onde as atividades são realizadas, a falta de recursos financeiros para o desenvolvimento e a ampliação das ações, interferem na motivação e participação do grupo. Porém, também sabemos

que o processo de participação se desenvolve de diferentes formas, principalmente em projetos de caráter comunitário. A problemática social na qual estão inseridos certamente se faz presente nesses momentos. Entretanto, as crianças e os adolescentes conseguem desenvolver uma participação co-gestada, com base afetiva, que permite que sejam ativadas as potencialidades e a criatividade. Essa afetividade se estabelece pela relação dialógica e solidária, desenvolvida como prática metodológica do projeto.

Nessa experiência, o ambiente de livre expressão e comunicação permite que as interações sejam realizadas de forma a conduzir uma discussão criativa. Mesmo se identificados com propostas individualistas e não-solidárias, conseguem desprender-se e exercitar suas potencialidades em atividades em grupo, redescobrando suas habilidades de participação e negociação. É uma maneira de resistir aos modelos de dominação e escrever, por meio de linguagem própria, narrativas que, de outra forma, não seriam elaboradas; uma maneira de 'dar voz' e, ao mesmo tempo, permitir que populações discriminadas e excluídas façam parte de um espaço público que deveria ser de todos e para todos.

Esse espaço se constrói quando elementos culturais conduzem o processo de elaboração do encarte. A possibilidade de visitarem espaços sociais como cinemas, museus e teatros, insere diferentes concepções de mundo, ampliando o conhecimento. A absorção de informações e a prática de interações nesses ambientes, diferentes do cotidiano, permite que o grupo construa novos pensamentos, abertos pela imaginação. Isso se desenvolve realmente quando, ao produzirem o jornal, conseguem exprimir, pela fala, pelo desenho, pela pintura ou pela colagem, as narrativas que compõem o que, aqui, chamamos de Lúdico. A imaginação, então, ganha forças pela linguagem cultural, que é desenvolvida a partir de uma metodologia que possibilita a produção de textos pelo diálogo e pela argumentação, permitindo a criação de histórias nas quais as pessoas são generosas, felizes e solidárias e vivem em lugares mágicos, rodeados pela natureza e pelos animais, em um ambiente de harmonia e paz. Constituem indicadores de um processo de representação baseado em uma nova 'visão de mundo', longe da reprodução simbólica e próximo da ação emancipatória.

Certamente, o que possibilita ao grupo representar um 'Eu' que observa a realidade e a critica e, ao mesmo tempo, constrói um cenário que apresenta novas relações sociais e concepções de vida é o processo comunicativo, desenvolvido sob

a ótica cultural, durante a construção do jornal. Contudo, o que oportuniza que as identificações sejam materializadas é o meio técnico, que permite alto grau de fixação e extensão de acessibilidade, possibilitando a inserção do grupo no espaço público. Além disso, as práticas socioculturais dessa população passam a ser registradas, criando-se uma memória histórica sobre seu cotidiano, seus desafios e conquistas. O que representa um direito de cidadania adquirido, pois oferece acesso a um espaço de construção de comunicação, além do acesso à informação. É um poder que passa a ser desenvolvido por crianças e adolescentes, oportunizando-lhes novas possibilidades no desenvolvimento de suas vidas.

Entendemos que a cultura que perpassa as relações passa a ser o elemento principal dessa experiência. Constitui, por meio de sua dinâmica interna, uma consciência política, que opera como meio contra-hegemônico. É um princípio que se desenvolve subliminarmente nas interações, nos diálogos e nas argumentações e se solidifica na produção das narrativas, por meio de linguagem única. O jornal, ou melhor, a prática jornalística passa a servir de instrumento para a realização de ações concretas nos espaços simbólico e real.

A apropriação de práticas jornalísticas para o desenvolvimento de representações simbólicas constitui uma ação comunicativa própria de grupos que buscam dar visibilidade às suas realidades. A oportunidade de produzir histórias e conhecimento, partindo da captação de informações, possibilita o desenvolvimento da argumentação e da produção de narrativas que conferem legitimidade ao processo. Isto, porque, ao termos como intenção observar o processo comunicativo, devemos identificar tais características e analisar suas intersecções, principalmente por sabermos da questão simbólica que está em formação. A perspectiva culturalista, na qual está centrado este tipo de produção, permite que o jornalismo seja compreendido como uma prática sociocultural na qual seus produtores emitem significações por meio da linguagem e da materialização pelo meio técnico. Uma concepção que nos permite pensar o jornalismo como instrumento de desenvolvimento de ações emancipatórias e democráticas.

Nessa perspectiva, a linguagem passa a ser organizada e estruturada pelos valores-notícias vivenciados pelo grupo, na dinâmica das relações instituídas pelo espaço institucional. Como percebido, essa ação coloca a participação dos produtores como o elemento-chave da representação, mesmo considerando a influência desenvolvida na edição, que não altera o caráter editorial do jornal, pois

segue uma linha metodológica estabelecida há algum tempo. A realidade das crianças e dos adolescentes do Boquinha passa a ser construída por práticas jornalísticas, situadas na esfera da cultura, que permitem uma representação pautada no Real e no Lúdico. Uma experiência que coloca em relação o cotidiano permeado por conflitos e as dificuldades e as novas oportunidades de interação e ressignificação da vida social. Constitui um processo que evidencia as novas identificações, manifestadas pela construção de narrativas lúdicas que dão sentido a diferentes 'visões de mundo'.

Pensamos que a experiência observada nos permite acreditar que o mundo capitalista e individualista pode estar permitindo transformações, e as mudanças estão sendo oportunizadas na relação entre a comunicação e a cultura. Se as práticas culturais estão sendo, hoje, invocadas para resolver problemas econômicos e políticos, como aponta o Relatório de Desenvolvimento Humano 2004³⁷, que fala sobre a 'Liberdade Cultural num Mundo Globalizado', torna-se fundamental conhecer os processos pelos quais as interações, que firmam essas ações, estão se desenvolvendo. Acreditamos que a comunicação, a partir do acesso a seus meios, pode contribuir para o desenvolvimento de um novo paradigma: uma proposta, conforme destacamos anteriormente, que coloca as práticas culturais, a partir de manifestações artísticas, da expressão das subjetividades e de uma moral-prática, como um princípio de vida para a sociedade globalizada. Assim, a lógica do capital poderá ser ressignificada em ações de solidariedade, na qual todos terão acesso aos bens necessários para seu desenvolvimento, valorizando o ser humano desde suas iniciais fases da vida.

Cabe-nos, então, no papel de pesquisadores, produzir conhecimentos que sejam necessários ao desenvolvimento de outro paradigma, contribuindo para os estudos de comunicação e cultura e valorizando os aspectos fundamentais do processo jornalístico. Pessoalmente, após vivenciarmos uma experiência como a do Boquinha, esperamos compartilhar a análise com o grupo e contribuir para a potencialização do projeto.

³⁷ Produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, n. 5 e 6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: 2002.

AGÊNCIA LIVRE PARA INFORMAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO. Boca no mundo: como trabalha o Boca de Rua, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Fernando; PORTO, Sérgio Dayrell. Análise hermenêutica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 316-329.

BELTRÁN, Luiz Ramiro. Adeus a Aristóteles: comunicação horizontal. In: **Comunicação alternativa cultura popular**. Comunicação & Sociedade. São Paulo, n. 6, p. 5-35, set. 1981.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido**: la orientación del hombre moderno. Barcelona: Paidós, 1997.

BORDENAVE. Juan Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

CIDADANIA ANTES DOS 7 ANOS: a educação infantil e os meios de comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**; espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEVINCENZI, Leandro Lima. **A contra-informação no jornal Boca de Rua e sua assimilação pelo público leitor**. 2006. 84f. Trabalho de conclusão de curso. (Comunicação Social – Jornalismo). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

DORNELLES, Beatriz. Características do jornalismo impresso local e suas interfaces com jornais comunitários. **Comunicação Veredas**. Ano VI, n. 6, nov. 2007. (não paginado)

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latinoamericana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESPOSITO, Roberto. Nihilismo e Comunidade. In: PAIVA, Raquel (org.). **O retorno da comunidade** – os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 15-30.

FESTA, Regina. Movimentos sociais, comunicação popular e alternativa. In: FESTA, Regina; SILVA, Carlos Eduardo L. (orgs.). **Comunicação popular e alternativa no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1986. p. 9-30.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 280-304.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: Ontem e hoje.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Tradução de Maurício Santana Dias. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005a.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005b.

GENTILLI, Victor. **Democracia de massas: jornalismo e cidadania - estudo sobre as sociedades contemporâneas e o direito dos cidadãos à informação.** Porto Alegre: EDIPUC/RS, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança.** Porto Alegre: Mundo Jovem, 1986.

_____. (org.). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 380 p.

HABERMAS, Jürgen. **Comunicação política na sociedade mediática: o impacto da teoria normativa na pesquisa empírica.** *Libero*. Ano XI, n. 21, p. 9-36, jun. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** In: *Educação & Realidade*. Open University: v. 22, n. 2, p. 15-45, 1997a.

_____. **Representantion: cultural representations and signifying practices.** Londres: Sage/The Open University. Livro 2, 1997b. p. 1-64.

HENRIQUES, Márcio Simeone et al. **Relações Públicas em Projetos de Mobilização Social: Funções e características.** In: HENRIQUES, Márcio Simeone (org.). **Comunicação e estratégias de mobilização social.** Belo Horizonte: Gênese, 2002, p. 11-25.

HERSCOVITZ, Heloisa G. Análise de conteúdo em jornalismo. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Márcia. **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 123-142.

IOSCHPE, Evelyn B. (org). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KLIKSBURG, Bernardo. **América Latina: uma região de risco, pobreza, desigualdade e institucionalidade social**. Tradução Norma Guimarães Azeredo. Brasília: UNESCO, 2002. 78 p. (Cadernos UNESCO Brasil. Série Desenvolvimento Social).

LIMA, Venício Artur de Lima. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Tradução de Paulo Kramer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOPES, Luís Carlos. Hermenêutica, teorias da representação e da argumentação no campo da comunicação. In: LOPES, M. I. V. (org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 163-185.

MATA, Maria Cristina. A pesquisa-ação na construção do alternativo. In: MARQUES DE MELO, José. **Teoria e pesquisa em comunicação: panorama latino-americano**. São Paulo: CórteX: INTERCOM; Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1983, p. 138-150.

MEDINA, Cremilda de A. **Entrevista o diálogo possível**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e contemporaneidade**. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, ANPED, números 5 e 6, p. 5-14, mai-dez/1997.

_____. **Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales**. In: Zona Abierta, 69, 1994.

MORA, Martín. **La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici**. Athenea Digital, n. 2, 2002. Disponível em: <http://blues.uab.es/athenea/num2Mora.pdf> .

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RS: Vozes, 2003.

NOLETO, Marlova J. **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

PAIVA, Raquel. Para reinterpretar a comunicação comunitária. In: PAIVA, Raquel (org.). **O retorno da comunidade** - os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 133-148.

_____. Jornalismo comunitário: uma reinterpretação da mídia (pela construção de um jornalismo pragmático e não-dogmático). **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 30, p. 62-70, ago. 2006.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo de cultura. In: **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, n. 5 e 6, p. 15-24, maio/dez. 1997.

PERUZZO, Cicília Maria K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 125-145.

_____. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. In: MELO, José Marques et al. (org.). **Sociedade do Conhecimento** – Aportes latino-americanos. São Bernardo do Campo: UMESP: Cátedra Unesco para o desenvolvimento regional, 2005, p. 19-101.

_____. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Comunicação popular em seus aspectos teóricos. In: _____ (org.). **Comunicação e culturas populares**. São Paulo: INTERCOM, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 1995, p. 27-44.

PINTO, Milton José. **Comunicação e discurso**: introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2004**. Liberdade Cultural num mundo diversificado. Camarate, Portugal: Sociedade Gráfica Industrial, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. Vol. 1. In: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SPOSITO, Marília P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais, afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna** – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORO, A., José Bernardo & WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social**: Um modo de construir a democracia e a participação. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Amazônia Legal, Secretaria de Recursos Hídricos, Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior – ABES, UNICEF, 1996.

Disponível em: <

http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publica%E7%F5es/mobilizacao_social.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: por que as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2004.

_____. **Jornalismo**: questões, teorias e histórias. Lisboa: Veja, 1993.