

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVANISE RODRIGUES GOMES

**A EDUCOMUNICAÇÃO E O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS SOCIAIS E  
AFETIVOS: A EXPERIÊNCIA NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE  
ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná do Setor de Artes, Comunicação e Design, na Linha de Pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

CURITIBA  
2014

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Gomes, Evanise Rodrigues

A educomunicação e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos : a experiência nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba / Evanise Rodrigues Gomes – Curitiba, 2014.

174 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa  
Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação na educação. 2. Assistência a menores.  
3. Afetividade. 4. Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba.  
I. Título.

CDD 302.2

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

EVANISE RODRIGUES GOMES

**A EDUCOMUNICAÇÃO E O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS: A EXPERIÊNCIA NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CURITIBA.**

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Comunicação.

---

**Profa. Dra. Azoilda Loretto da Trindade**

Universidade Estácio de Sá –Rio de Janeiro, RJ.

---

**Prof. Dr. Elson Faxina**

Universidade Federal do Paraná – Curitiba, PR.

---

**Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro**

Universidade Federal do Paraná – Curitiba, PR.

---

**Profa. Dra. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa**

Orientadora e presidente da banca examinadora  
Universidade Federal do Paraná – Curitiba, PR.

Curitiba, fevereiro de 2014.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao Luiz, Duda, Niágara, Lucas William, Cleverson, Emily, Josiane, Rosane, Wesley, Bruna, Kendra, Sagais, Anderson, Emerson, Washington, Joice, Natiele, Galo, Alana, MC Bola, Suzane, Aysha, João Vitor, Gabrielle, Camila, Suelen, Franciele, Tailiny, Larissa, Renan, Willian, Lucas Eduardo, David, Thauane, Carla, Jenifer. Por tudo que aprendemos e vivemos juntos!

## AGRADECIMENTOS

Laroiê **Exú!** Orixá da Comunicação! Dos caminhos!

Eparrey **Yansã!** Minha mãe que sempre está comigo, que ilumina e guia os meus passos, que através de seus ventos e suas tempestades não me deixa fraquejar!

**Ogum-nhê!** Meu pai guerreiro que cruza suas armas me protege e me chama para luta!

Aos **Ancestrais** que construíam o caminho para que eu pudesse chegar até aqui, e com os quais eu tenho o compromisso de continuar a caminhada e garantir um horizonte melhor para as novas gerações.

A minha vó **Maria Eletra** (vó Filinha) minha velha! Minha inspiração! Fonte de sabedoria pelo amor e pelo cuidado. Sua presença nos meus sonhos e no meu coração me ajudam a seguir sempre em frente! Saluba minha doce Nanã!

Meu filho **Lorenzo Gomes Scharlau Vieira**, pelo amor, pelo apoio, pela doçura e meus melhores beijos sempre serão seus! Te amo infinito e além!

Ao **Toni André Scharlau Vieira**, meu maior incentivador! Meu amor-amigo, incansável ao meu lado nos momentos difíceis e nas vitórias. “Ainda bem que você vive comigo, porque senão como seria essa vida?”

A minha mãe **Neusa**, por estar sempre presente nos momentos em que mais preciso! Pelo incentivo, palavras, conselhos e pelo colo aconchegante nos momentos difíceis!

Aos meus familiares, tios, tias, primos, primas, tios-avôs, ao meu povo do **Quilombinho da Preto Caxias**, onde nasci, cresci e onde hoje recarrego minhas energias! Um agradecimento especial a **Dedé** (Rosângela Maria Dias Antunes) que sempre me deu força pra estudar! E pelas risadas de doer à barriga! À **Lu** (Luciane Antunes Rodrigues), minha prima e comadrinha, pela paciência e pelas palavras certas na hora certa!

A minha amiga/irmã **Neli Gomes** por me incentivar a seguir em frente! Por acreditar em mim! Por cuidar da minha cria, e me socorrer nos momentos de desespero! E por partilhar sonhos que ainda vamos concretizar! **Eparrey! Que os ventos das nossas saias revolucionem o mundo!**

A **William Barbosa**, o ORI-entador, Conselheiro e incentivador!

A **Jorge Kibanazambi** que me ajudou a entender que o caminho que eu trilho não é só meu, por me receber de braços abertos e pelo seu ASÊ! Agô Babá! Aos filhos e filhas do Ilê Asé Ayra Kiniba pela atenção e carinho.

A **Ana Heck**, pelo ombro e ouvido, por ser minha confidente, amiga e companheira de jornada acadêmica! “*Tamo aí pra se ajudá*” sempre!

Aos demais colegas e aos amigos **André Vieira, Camila Melo, Miguel Sgarbi, Rui Belisario, Jeferson Thauny, Tais Mocelin, Gustavo Ferreira, Wesley Dalcol.**

A minha orientadora **Rosa Maria Cardoso Dalla Costa**, pelo acompanhamento, orientação e amizade.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação **Elson Faxina e Regiane Ribeiro** pelas riquíssimas contribuições.

A professora **Azoida Loretto da Trindade** pela qual expresso aos quatro ventos minha imensa admiração! E por aceitar compor a minha banca de defesa.

Ao professor **Jair** e as professoras **Regiane Ribeiro, Luciana Panke, Kelly Prudencio, Celsi Silvestrin, Glaucia Brito e Myrian Del Vecchio** pela amizade, apoio e paciência!

Ao meu querido e inesquecível mestre e professor de história **Claudio Antunes Boucinha** pelas melhores aulas que já tive! Minha imensa admiração!

Ao professor Dr. **Mario Messagi**, pelos livros sequestrados, pelo apoio nos eventos e pela amizade.

Aos amigos sempre cordiais e atenciosos **Silvio e Rosi**. E aos secretários da confraria **Alessandro, Walter e Luis Mendes** e também a **Sueli**, secretária do PPGCOM.

À **Bruna Bielemann** dona da marca **Fulana de Tall** pela criação do meu look exclusivo.

Aos profissionais da Fundação de Ação Social (FAS), pela acolhida, pelos esforços que fizeram para que essa pesquisa fosse realizada. Especialmente a incansável **Renata Reizer** da Assessoria de Educação Permanente e Gestão do Trabalho, pela atenção e agilidade.

A querida **Michelle Raposo**, por acreditar no meu trabalho e pelo apoio para realizá-lo.

Aos profissionais e aos grupos dos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba (Unidades CRAS A. R e CRAS R. B.) sem estas pessoas esta pesquisa não seria possível. Em especial **Karlin Klessmann e Noemi Meireles**.

Ao educador e arte-educador social **Bruno Mocelin**, pela acolhida e apoio, pela rica troca de experiências e pela amizade.

**As crianças e jovens com as quais convivi nessa trajetória, por me acolherem nos grupos, por me ensinarem que o maior aprendizado é aquele que partilhamos com AMOR!**



“Pisa forte que o chão é firme”.

Caboclo Tupinambá

## RESUMO

Os estudos sobre a Educomunicação têm se ampliado não só no campo acadêmico, como também em espaços e áreas de socialização, atuando , segundo Ismar de Oliveira Soares, como uma intervenção social, como uma intervenção no mundo. Essa amplitude exige novos olhares para as práticas educacionais, que no contexto contemporâneo ganham novos desafios no acesso à participação, inserção social e ações coletivas. O objetivo deste estudo é, então, analisar de que maneira as práticas educacionais intervêm no fortalecimento de vínculos sociais e afetivos de crianças e adolescentes atendidos nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba (CRAS). A pesquisa parte do pressuposto que as oficinas de Educomunicação nos CRAS atuam como um processo de intervenção social, que se configura como uma estratégia de mudança dos valores identitários, da visão dos meios de comunicação e das relações sociais e afetivas dos envolvidos. A investigação se baseou na perspectiva teórico-metodológica da Educomunicação e nas reflexões de Jesus Martín-Barbero, Erving Goffman, Paulo Freire, Mario Kaplún, Muniz Sodré, Ismar de Oliveira Soares, Círculo Peruzzo, Raquel Paiva, entre outros. A pesquisa foi desenvolvida nos CRAS A. R e R. B., onde buscamos perceber de que maneira as práticas educacionais intervêm nas relações sociais e afetivas. Ao olhar para a participação dos envolvidos, indagamos se a Educomunicação consegue dialogar e modificar a realidade deles.

**Palavras – Chave:** Comunicação; Educação; Educomunicação; Vínculos Afetivos, Centros de Referência de Assistência Social.

## ABSTRACT

Studies on Educommunication have expanded not only in the academic field but also in spaces and areas for socializing , working , according Ismar de Oliveira Soares as a social intervention as an intervention in the world . This amplitude requires new looks for educucomunicativas practices , which in the contemporary context win new challenges in access to participation , social inclusion and collective actions . The aim of this study is then to analyze how the educucomunicativas practices involved in strengthening social and emotional ties of children and adolescents in the Reference Centres for Social Assistance of Curitiba ( CRAS ) . The research assumes that the workshops Educommunication in CRAS act as a process of social intervention , which constitutes a change strategy of identity values , the vision of the media and the social and affective relationships of those involved . The research was based on the theoretical and methodological perspective of Educommunication and reflections of Jesus Martin-Barbero , Erving Goffman , Paulo Freire , Mario Kaplún , Muniz Sodré , Ismar de Oliveira Soares , Cicilia Peruzzo , Raquel Paiva , among others . The research was conducted in CRAS A. R. and R. B., where we seek to understand how the practices educucomunicativas intervenes in social and emotional relationships . When looking for the participation of those involved , we ask whether the Educommunication can discuss and modify their reality .

**Keywords:** Communication, Education, Educommunication; Affective Linkages, Reference Centres for Social Assistance.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**  
**Rua Bom Jesus, 650 Fone e Fax: 3313-2025**

**TERMO DE RESPONSABILIDADE**  
**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO ÉTICO COM A ORIGINALIDADE CIENTÍFICO-**  
**INTELECTUAL**

Responsabilizo-me pela redação do Trabalho de Dissertação, sob título “**A EDUCAÇÃO E O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS: A EXPERIÊNCIA NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CURITIBA**”, atestando que todos os trechos que tenham sido transcritos de outros documentos (publicados ou não) e que não sejam de minha exclusiva autoria estão citados entre aspas e está identificada a fonte e a página de que foram extraídas (se transcrito literalmente) ou somente indicadas fonte e ano (se utilizada a idéia do autor citado), conforme normas e padrões ABNT vigentes.

Declaro, ainda, ter pleno conhecimento de que posso ser responsabilizado legalmente caso infrinja tais disposições.

Curitiba, 25 de fevereiro de 2014.

---

**Aluna**

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DOS INTEGRANTES DOS GRUPOS .....	81
GRÁFICO 2 – PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS DO GOVERNO .....	82
GRÁFICO 3 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS INTEGRANTES .....	83
GRÁFICO 4 – COMPOSIÇÃO FAMILIAR DOS GRUPOS .....	83
GRÁFICO 5 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI/ RESPONSÁVEL .....	85
GRÁFICO 6 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE/RESPONSÁVEL.....	85
GRÁFICO 7 – RENDA FAMILIAR.....	85
GRÁFICO 8 – QUANTIDADE DE FILHOS POR FAMÍLIA .....	86
GRÁFICO 9 – PESSOAS QUE TRABALHAM NA FAMÍLIA .....	87
GRÁFICO 10 – ATIVIDADES NO TEMPO LIVRE .....	88
GRÁFICO 11 – QUANTO TEMPO ASSISTE TV POR DIA .....	89
GRÁFICO 12 – ATIVIDADES NAS OFICINAS DE EDUCOMUNICAÇÃO .....	90

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – IMAGEM 12 – ESCOLHIDA POR H. S., 16 ANOS. ....	124
IMAGEM 2 – IMAGEM 19 – ESCOLHIDA POR A.R, 16 ANOS. ....	126
IMAGEM 3 – IMAGEM 17 - ESCOLHIDA POR INTEGRANTE DO GRUPO .....	129
IMAGEM 4 – IMAGEM 25 - ESCOLHIDA POR INTEGRANTE DO GRUPO .....	130
IMAGEM 5 – IMAGEM 13 – ESCOLHIDA POR UM MEMBRO DO GRUPO .....	130
IMAGEM 6 – IMAGEM 14 – ESCOLHIDA POR INTEGRANTE DO GRUPO.....	130
IMAGEM 7 – IMAGEM 22 – ESCOLHIDA POR MEMBRO DO GRUPO .....	131
IMAGEM 8 – IMAGEM 7 – ESCOLHIDA POR INTEGRANTE DO GRUPO.....	131

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA – 2013 .....	72
FIGURA 2 – CARTAZ FEITO NA OFICINA .....	109
FIGURA 3 – TRABALHO PRODUZIDO NA OFICINA .....	109
FIGURA 4 – DINÂMICA - IMAGENS, SENTIDOS E AFETOS .....	124
FIGURA 5 - APRESENTAÇÃO DO AUDIOVISUAL ANA & ANA .....	127
FIGURA 6 - DINÂMICA - IMAGENS, SENTIDOS E AFETOS .....	134

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA - EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EM CURITIBA 2004 A 2007 .....	70
<b>TABELA 2</b> – RESPOSTA APRESENTADAS PELO GRUPO DURANTE DINÂMICA DE APRESENTAÇÃO.....	94
<b>TABELA 3</b> – PALAVRAS CITADAS PELO GRUPO E PELO EDUCOMUNICADOR DURANTE DINÂMICA DESCRITIVA.....	97
<b>TABELA 4</b> – DESCRIÇÃO DOS INTEGRANTES DO GRUPO DO CRAS A. R SOBRE AS ATIVIDADES NAS OFICINAS DE EDUCOMUNICAÇÃO.....	97

## LISTA DE SIGLAS

CEP – Comunicação, Educação e Participação  
CIC – Cidade Industrial de Curitiba  
COHAB – Companhia de Habitação Popular de Curitiba  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social  
ECA – Escola de Comunicação e Artes  
FAS – Fundação de Ação Social de Curitiba  
FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor  
FREI – Fundação de Recuperação, Educação e Integração  
IPPUC – Instituto de  
Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba  
LCC – Leitura Crítica da Comunicação  
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social  
NCE – Núcleo de Comunicação e Educação  
ONG – Organização Não-Governamental  
PAIF – Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família  
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PNAS – Política Nacional de Assistência Social  
SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social  
SUAS – Sistema Único de Assistência Social  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNIARTE – Universidade Livre do Artesanato e da Cultura Popular  
UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas  
USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE I – Diário de pesquisa de campo.....	156
APÊNDICE II – Questionário aplicado nos grupos.....	157
APÊNDICE III – Roteiro da entrevista com os educadores.....	163
APÊNDICE IV – Roteiro da Dinâmica de grupo.....	164

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I – Imagens utilizadas na Dinâmica: Imagens, Afetos e Sentidos.....	167
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	173

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS .....</b>	<b>27</b>
1.1 O legado de Paulo Freire .....	29
1.1.1 Os movimentos sociais e populares e a Comunicação-Educação .....	32
1.1.2 Comunicação e Educação: A herança da Leitura Crítica .....	37
1.2 Kaplún e a Pedagogia da Comunicação .....	38
1.2.1 A gestação de um novo campo .....	47
1.3 Educomunicação e uma nova espacialidade.....	49
1.3.1 O Ecosistema Comunicativo .....	50
1.3.2 Na perspectiva da Identidade.....	52
<b>2 DO CONTEXTO VULNERÁVEL AO VÍNCULO PELA COMUNICAÇÃO... 55</b>	<b>55</b>
2.1 Da Vulnerabilidade ao Estigma .....	58
2.2 A Comunicação e o Vínculo.....	60
2.2.1 Dos vínculos à Participação Social.....	63
<b>3 O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>67</b>
3.1 Da Assistência à Ação Social .....	68
3.1.1 Centros de Referência de Assistência Social.....	70
3.1.1.1 O Centro e as Moradias A. R.....	73
3.1.1.2 O Centro e a Vila R. B.....	74
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO: AS FASES DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
4.1 As escolhas Teórico-metodológicas .....	77
4.1.1 Quem são os atores .....	81
4.2 Sobre as oficinas .....	91
4.2.1 Observação das Oficinas no CRAS A. R. ....	93
4.2.2 Observação das Oficinas no CRAS R. B.....	107
4.2.3 A dinâmica: imagens, sentidos e afetos.....	118
<b>5 UM OLHAR ANALÍTICO.....</b>	<b>123</b>
5.1 No R. B.....	123
5.2 No A. R.....	129

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>156</b>
APÊNDICE I – Diário de Pesquisa de Campo.....	156
APÊNDICE II – Questionário aplicado nos grupos .....	157
APÊNDICE III – Roteiro de entrevista .....	163
APÊNDICE IV – Roteiro da Dinâmica de grupo.....	164
<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>
ANEXO I – Imagens utilizadas na dinâmica “imagens, sentidos e afetos” .....	167
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	173

## INTRODUÇÃO

No primeiro dia de trabalho, senti um frio na barriga quando me deparei com um grupo de crianças que esperavam que eu lhes desse algo, que eu lhes ensinasse algo. A partir daquele dia vivi uma experiência única. Só fui entender o que esse trabalho representava no último dia em que fui ao Centro para me despedir das crianças, quando acenei do ônibus. Cena repetida inúmeras vezes durante o ano de 2011, mas que naquele momento ganhava outro significado. Não voltaria mais como a educadora, e sim como pesquisadora. Com um nó na garganta e sentindo saudades de tudo que partilhamos, segui em frente rumo ao mestrado em comunicação.

Sentia tristeza, mas ao mesmo tempo uma enorme gratidão por aquelas crianças, por tudo que me ensinaram e por abrirem a porta para um novo universo, agora no ambiente acadêmico.

“Quando eu cheguei na minha escola, ouvi alguém dizer olha lá é a menina da TV A. R.! Fiquei toda feliz, me senti importante” (P. A., 14 anos, em entrevista à autora, Curitiba., 2012).

“Nunca tinha parado pra pensar no que eu quero ser quando crescer... Agora eu penso em ser piloto de avião ou apresentador de televisão (risos). Aqui na “oficina de *Edu*”, eu deixei de ter vergonha e a gente fala o que a gente quer falar” (L. H. L., 13 anos, em entrevista à autora, Curitiba, 2012).

Numa sala, ao redor de uma mesa, um grupo conversa animadamente. Não é possível distinguir o que está sendo dito, é muito barulho, todos falam ao mesmo tempo, todos querem falar. É uma reunião de pauta: os repórteres distribuem as tarefas, discutem quem vai entrevistar a Dona Zenilda e quem vai gravar aquela nota coberta, enquanto os apresentadores ensaiam para a gravação do Jornal da TV A. R.<sup>1</sup>

Essa descrição não é da redação de um telejornal, e sim um breve relato de um dia de oficina de Educomunicação num dos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba (CRAS), onde iniciei minha trajetória como educadora. A atividade foi feita com o grupo de convivência de crianças e adolescentes do CRAS A. R.<sup>2</sup>. As oficinas desenvolvidas ao longo desta experiência serviram de inspiração para o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná.

---

<sup>1</sup> O nome do projeto foi alterado para preservar a identidade dos jovens envolvidos.

<sup>2</sup> O nome do CRAS será representado pela sigla A.R. para preservar os funcionários, a localidade e as crianças e jovens envolvidos na pesquisa.

Tal experiência moveu a elaboração deste trabalho de pesquisa. Durante um ano, fui educadora em cinco Centros de Referência (A. R., B. M., D. B., S. R. e U. T. S.<sup>3</sup>), com grupos de crianças e adolescentes que inicialmente diziam não ter sonhos, mas que em pouco tempo mostravam outro jeito no agir, no falar. Essas mudanças despertaram questionamentos sobre a amplitude dos processos percebidos a partir da Educomunicação.

A primeira pergunta que surgiu foi como a Educomunicação atua num contexto dedicado a serviços socioassistenciais, ou seja, nos CRAS. Os Centros de Referência de Assistência Social são responsáveis pela organização e articulação de ações do Sistema Único de Assistência Social<sup>4</sup> (SUAS). Os CRAS prestam serviço social básico às comunidades, famílias e indivíduos em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, atuando de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS)<sup>5</sup> do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)<sup>6</sup>.

Entendemos os Centros de Referência como “agências de socialização” (BACCEGA, 2001), na medida em que suas atividades e ações objetivam, além da prevenção das situações de risco e vulnerabilidade, o fortalecimento de vínculos. Conforme as referências do site do MDS<sup>7</sup>, as ações se dedicam ao acesso a informações, sobretudo aos direitos e à participação cidadã. Como parte dessas ações, os grupos de convivência se organizam de modo a ampliar

---

<sup>3</sup> Os nomes dos CRAS serão representados através de siglas para preservar a identidade dos locais e sujeitos envolvidos.

<sup>4</sup> É um sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil. Com um modelo de gestão participativa, ele articula os esforços e recursos dos três níveis de governo para a execução e o financiamento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Sistema é composto pelo poder público e sociedade civil, que participam diretamente do processo de gestão compartilhada. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas>. Acessado em: 11.01.2014.

<sup>5</sup> É uma política que junto com as políticas setoriais, considera as desigualdades sócio territoriais, visando seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender à sociedade e à universalização dos direitos sociais. O público dessa política são os cidadãos e grupos que se encontram em situações de risco. Ela significa garantir a todos, que dela necessitam, e sem contribuição prévia, a provisão dessa proteção. A Política de Assistência Social vai permitir a padronização, melhoria e ampliação dos serviços de assistência no país, respeitando as diferenças locais (Site do MDS, 2014). Política Nacional de Assistência Social (2005, p.16 e p. 36) – disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf/view>. Acessado em: 11.01.2014.

<sup>6</sup> Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Site: <http://www.mds.gov.br/>.

<sup>7</sup> Para mais informações veja: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protECAobasica/cras>. Acessado em: 14.06.2013.

trocas culturais e de vivências, a desenvolver o sentimento de pertencimento e de identidade e a incentivar a socialização e a convivência comunitária.

De acordo com o site da Fundação de Ação Social<sup>8</sup> (FAS), órgão público municipal responsável pela gestão dos CRAS, as atividades visam à promoção e aprendizagem articuladas para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. A Educomunicação foi inserida nessa articulação de ações socioeducativas para despertar o sentimento de pertencimento, de identificação e integração (FAS, 2013). Deste modo, com base nas atribuições das oficinas de Educomunicação nos Centros de Referência, surgiram as seguintes questões:

- De que maneira as práticas educacionais contribuem para o fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos?
- A Educomunicação colabora para a construção de sentidos identitários dos sujeitos?
- A inserção das práticas educacionais no cotidiano dessas crianças e adolescentes altera a maneira como elas se relacionam social e afetivamente?

As oficinas de Educomunicação nos CRAS se destacam como um objeto de estudo peculiar nos campos da Comunicação e da Educação por se tratarem da inserção dessa temática num espaço dedicado a serviços socioassistenciais. Por isso, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com debates sobre a inclusão de práticas educacionais em novos espaços de socialização e na expansão de conhecimentos nessas áreas.

O fenômeno que buscamos compreender não é percebido facilmente, ele se ocupa das relações sociais e afetivas, que por sua vez circulam no território das subjetividades. O desafio, portanto, é o de apreender “com as crianças e adolescentes sobre o mundo simbólico de que eles e elas participam hoje” (OROFINO, 2005, p. 133). E de que maneira a Educomunicação perpassa esse mundo.

Para penetrar no universo dos grupos utilizamos como referência e estratégia de pesquisa as técnicas da “sociologia urbana” (COULON, 1995) desenvolvidas pela Escola de Chicago. Nos estudos culturais latino-americanos, procuramos destacar a relação do contexto cultural das comunidades, dos bairros e dos CRAS com os processos comunicativos desenvolvidos nas oficinas. No desdobramento de tais questões, buscamos perceber como a Educomunicação produz sentido e modifica o cotidiano desses atores e se as práticas educacionais alteram as relações, ou ainda se transformam a maneira de pensar e interagir com os meios de comunicação.

---

<sup>8</sup> Para mais informações veja: <http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?idf=118>. Acessado em: 14.06.2013.

Desse modo, no capítulo 1 abordamos a trajetória teórico-metodológica do campo da Comunicação/Educação, trazendo alguns dos principais pensadores que contribuíram para constituição dessa área de estudo. Como Paulo Freire (1974, 1979, 1987, 1993, 1996, 2011), para o qual dedicamos a seção 1.1 para falar do legado do pensador que se tornou referência internacional na área da educação. Embora Freire não fosse um especialista da área comunicacional, fez importantes reflexões sobre a centralidade dos processos comunicativos na produção de conhecimento. Destacamos sua trajetória desde o período de exílio, no qual produziu suas principais obras, até seu retorno ao Brasil e sua atuação nos movimentos sociais e na política.

No item 1.1.1 discorremos sobre o protagonismo dos movimentos sociais na gestação do campo da comunicação/educação na América Latina. A partir de um tipo de comunicação própria, os movimentos populares protagonizaram importantes acontecimentos nos processos democráticos, na conscientização, autonomia e empoderamento de grupos, comunidades e associações comunitárias. Peruzzo (2002) destaca que a partir das ações sociais dentro dos movimentos surgiram novas relações com os dois campos.

Em sua ação concreta os referidos movimentos desenvolvem formas próprias de comunicação, como algo engendrado a partir de toda a ação social transformadora e, ao mesmo tempo, como força intrínseca e propulsora deles próprios. Nesse patamar se desenvolve, simultaneamente, todo um processo educativo, no sentido da educação informal, o que o caracteriza como um dos ambientes propícios para efetivação das relações entre comunicação e educação (PERUZZO, 2002, p. 9).

Na seção 1.1.2, destacamos a comunicação e a educação no Projeto Leitura Crítica da Comunicação, um dos projetos pioneiros na área, que inspirou estudos e experiências por meio da crítica aos conteúdos produzidos pela mídia, em especial a televisão. O projeto contou com a participação de importantes pesquisadores do campo, como Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli, entre outros.

No ponto 1.2, resgatamos a reflexão de Mario Kaplún (1998, 2002) e a sua pedagogia da comunicação, na qual o autor apresenta a comunicação educativa como um elemento central para uma educação participativa, problematizadora e transformadora da sociedade.

No item 1.2.1, falamos da gestação do novo campo da Educomunicação a partir de Soares (1999, 2002, 2011), que defende a Educomunicação como uma intervenção social. O autor divide o campo em quatro áreas de atuação: a da educação para comunicação, a da mediação tecnológica, a de ações comunicacionais no espaço educativo e a área de gestão de ações comunicacionais.

Com base nas reflexões de Soares e Martín-Barbero (2008), esboçamos na seção 1.3 a ideia da Educomunicação como uma nova espacialidade. Na concepção de Martín-Barbero, os sujeitos atuam no mundo a partir de espaços, tais espaços se intercomunicam e formam a espacialidade das experiências, das invenções, das comunicações e das negociações. Com essas referências entendemos a Educomunicação como parte de uma espacialidade também plural, na medida em que ocupa espaços diversos e propõe novos modos de pensar e atuar no contexto social contemporâneo.

Martín-Barbero nos mostra ainda um caminho para pensar o conceito de ecossistema comunicativo no item 1.3.1. Para o autor, esse ecossistema se articula e se organiza nas dinâmicas da cultura e da educação (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52), como uma “trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetram nossa vida cotidiana de modo transversal” (MARTÍN-BARBERO, 2000). Soares também aborda a questão do ecossistema comunicativo, fazendo uma releitura e propondo o conceito dentro da perspectiva de *modus operandi* da Educomunicação, que envolve, segundo ele, o planejamento e a execução das ações educacionais. “A educomunicação se caracteriza por criar e desenvolver ecossistemas comunicativos, qualificados como abertos e criativos, em espaços educativos” (SOARES, 2011, p. 43).

Fechamos o primeiro capítulo com a seção 1.3.2, falando sobre a identidade, entendida como uma construção sociológica e histórica que se transforma a todo o momento. As reflexões sobre o tema são importantes para compreender as transformações na vida dos jovens envolvidos nessa pesquisa. Para isso contamos com as contribuições de Stuart Hall (2011) e Martín-Barbero (1997).

No capítulo 2, discorremos sobre os conceitos de risco e vulnerabilidade social, de acordo com a concepção adotada pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que dizem respeito à condição de fragilidade familiar, social, financeira ou afetiva que impede determinados grupos de exercer sua cidadania plena. Tal condição é trabalhada nos grupos de convivência e fortalecimento de vínculos nos CRAS, que configuram o objeto de análise deste estudo.

Muniz Sodré chama esses grupos de minorias qualitativas e considera vulnerável aquele que se encontra em desvantagem no que tange as políticas públicas, a legitimidade institucional, ou ainda, aqueles que lutam “pelo reconhecimento societário de seu discurso” (SODRÉ in PAIVA & BARBALHO, 2005, p. 13).

Na seção 2.1, abordamos o conceito de estigma de Goffman (1975,1980), engendrado através das condições sociais, culturais, econômicas e afetivas fragilizadas. Assim,

relacionamos a vulnerabilidade social dos grupos de convivência dos CRAS ao conceito de estigma de Goffman. De acordo com a ideia do autor, a sociedade imputa regras, categorias e normas que devem ser naturalmente cumpridas. Essas exigências, naturalizadas no convívio social, categorizam os indivíduos, de acordo com seus atributos. Da mesma forma que, no caso de diferença ou ausência desses atributos, esses indivíduos são estigmatizados. É no sentido de diminuir as diferenças sociais que o trabalho desenvolvido nos CRAS atua, ampliando as trocas culturais e de vivências, desenvolvendo o sentimento de pertença e de identidade, fortalecendo vínculos familiares e incentivando a socialização e a convivência comunitária. Dentre as modalidades ofertadas no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos estão às oficinas de Educomunicação.

Muniz Sodré nos guia na reflexão sobre a comunicação e o vínculo no item 2.2. O autor destaca que a vinculação social é o objeto da comunicação. Já Raquel Paiva (2003) traz a perspectiva da comunicação relacionada ao conceito de comunidade num sentido transformador, abordando questões locais, particularizadas de determinado grupo que atua diretamente nas relações de pertencimento e vinculação entre os atores envolvidos “e consequentemente o poder reivindicatório, que se instala a partir da informação numa ótica programática, não com um propósito meramente promocional, mas de melhoria da condição de vida do indivíduo” (PAIVA, 2003, p. 57).

Na seção 2.2.1 expomos a questão da vinculação motivada por ações articuladas coletivamente. Fazemos esse debate a partir de Freire, Sodré, Paiva e Gohn (2001), e expressamos de que forma essas ações adquirem um status de educação não-formal na medida em que se tornam instrumentos de reivindicação e proposição de grupos e comunidades que se unem em prol de uma causa ou objetivo.

No capítulo 3 apresentamos o contexto no qual é feita a pesquisa, revelando o que são e para que servem os Centros de Referência de Assistência Social, e a forma como foram articuladas as oficinas de Educomunicação nesses espaços.

Na seção 3.1 esboçamos a trajetória das políticas de assistência social desde a sua criação e o desenvolvimento desse setor no município de Curitiba. Falamos em seguida, no item 3.1.1, sobre o que são os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e como se articulam as ações dentro desses dispositivos. Nas seções 3.1.1.1 e 3.1.1.2, apresentamos os dois CRAS escolhidos como referência para este estudo, e discorremos sobre os bairros A. R. e R. B., locais onde a pesquisa de campo foi realizada.

No capítulo 4 detalhamos a metodologia de pesquisa, que foi inspirada pela ideia de que “a reflexão metodológica não se faz de modo abstrato” (LOPES, 1994, p. 79). A partir do

questionário, da observação das oficinas e da aplicação de uma dinâmica com os grupos em questão, buscamos objetivar as experiências vividas nas oficinas de Educomunicação nos CRAS.

Nos itens 4.1, 4.1.1, 4.2, 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3, delineamos cada uma das ações que possibilitaram a coleta de dados e as análises, apresentamos os sujeitos envolvidos e estruturamos a análise com base na fundamentação teórica apresentada e nos objetivos e hipóteses da pesquisa. Por fim, elegemos cinco categorias de análise: o planejamento, a orientação teórico-metodológica, a postura do educador, o envolvimento do grupo e os resultados das ações, que nos ajudaram a conduzir este estudo.

No capítulo 5, detalhamos a aplicação e análise da dinâmica, relacionando-a com os conceitos e teorias apresentados ao longo deste estudo. Na seção 6, apresentamos as considerações finais, nas quais apontamos que no decorrer desta pesquisa percebemos que o processo educacional nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba envolve elementos que lhe são fundamentais e sem os quais as ações perdem o caráter educacional. Vimos que o entrelaçamento de teorias, metodologias e técnicas nos possibilitaram mostrar que a Educomunicação traça novos caminhos que não se restringem ao campo da comunicação/educação.

## 1 COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Para falar dos aspectos conceituais do campo da Educomunicação é preciso relembrar o contexto histórico no qual a área teve seu surgimento. Sua trajetória conceitual e histórica se entrelaça com a obra de Paulo Freire, que através da *Pedagogia Libertadora* entendia a Comunicação como uma “característica primordial deste mundo cultural e histórico” (FREIRE, 2011, p. 85). Tal pensamento refletia a realidade latino-americana e brasileira num período de redemocratizações, no qual eclodiam os Movimentos Sociais e Populares como um grito, até então silenciado, que se transformou numa voz comunitária e reivindicatória.

E no seio dos Movimentos Sociais e Populares nasceu um tipo de comunicação que também inspirou o campo da Educomunicação. Uma comunicação própria, originada na ação social transformadora, como força e voz propulsora dos movimentos. Um tipo de comunicação engajada que se produzia também por meio de um processo educativo na ação dentro e fora dos movimentos.

As experiências de comunicação e educação no contexto dos Movimentos Sociais e Populares serviram de inspiração para Freire e para outros autores do campo da Comunicação/Educação, como Mário Kaplún, que defendia que para cada tipo de educação existia uma concepção de comunicação. Kaplún entendia a educação como um processo repleto de tramas comunicacionais, que se acionadas corretamente podiam ampliar a competência comunicativa dos educandos. Os estudos de Kaplún abrangiam também a Leitura Crítica dos Meios de Comunicação.

No Brasil, uma importante referência para construção do campo da Comunicação/Educação foi o Projeto da União Cristã Brasileira de Comunicação, com cursos de análise dos produtos dos meios e mais tarde com o projeto Leitura Crítica da Comunicação, que influenciou enormemente o campo da Educomunicação e destacou os seus principais pesquisadores.

As pesquisas no campo da Comunicação/Educação, que mais tarde receberia o nome de Educomunicação, se iniciaram entre as décadas de 1930 e 1940 no contexto internacional<sup>9</sup>, em resposta às demandas criadas pela expansão dos meios de comunicação (Citelli, 2000). Esse campo de investigação surgiu inicialmente pela presença crescente do rádio, dos jornais, do cinema e, em seguida, da televisão. As relações que a sociedade passou a manter com esses

---

<sup>9</sup> É o caso do Instituto Britânico de Cinema – BFI, criado na década de 30. Que assim como em outros países, tinha o foco inicial em estudos de filmes (ANDI, 2011, p. 17)

veículos de Comunicação exigiu um novo olhar para a construção de conhecimentos e para a educação de uma maneira especial.

A preocupação naquele momento recaía sobre os possíveis prejuízos que os meios de Comunicação traziam para a formação das novas gerações e para todos aqueles que passaram a adquirir conhecimentos através das produções veiculadas por eles. Isso porque apresentavam assuntos, ideias e modelos muitas vezes contrários aos propósitos da Educação praticada nas escolas e até mesmo daquela educação imaginada por pensadores que não se sentiam contemplados nos sistemas pedagógicos vigentes nas décadas iniciais do século XX.

A história nos ensina, na verdade, que tanto a educação quanto a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade (SOARES, 2000, p. 13).

Pela análise de Ismar de Oliveira Soares é possível avaliar o quanto os meios de Comunicação impactaram a comunidade. Esse impacto foi determinante para fazer com que pesquisadores começassem a ver o fenômeno a partir de um desejo de tentar entendê-lo e estabelecer um diálogo com ele.

Na segunda metade do século XX, o cinema e a televisão inspiraram a criação dos cineclubes na Europa e também na América Latina, dos quais surgiram “projetos de análise crítica das mensagens dos meios” (SOARES, 1999, p. 21). Esses projetos alertavam para as intenções do sistema capitalista, como a de manipulação através da programação audiovisual.

Nessa direção, Adilson Citelli destaca três vertentes que caracterizaram as pesquisas nessa área:

Há os que consideram a vulnerabilidade das crianças diante dos apelos televisuais, cabendo, pois um trabalho educador que as fortaleça para ler as mensagens veiculadas; outro cujo entendimento é, digamos, menos reativo confiando a fatores culturais, sociais e contextuais, em que pode ser incluída a escola, força relativizadora da possível onipotência do veículo; por último, os de extração mais frankfurtiana que entendem ser a telinha criadora de consensos e legitimadora das variadas formas de poder, razão pela qual haveria a necessidade de se fazer a permanente leitura crítica das mensagens nela gerada (CITELLI, 2000, p. 136).

As vertentes destacadas por Citelli (2000) apontavam para a necessidade de considerar os meios de comunicação dentro do espaço educativo, uma vez que eles, constantemente, serviam como principal referência para grande parte da sociedade. Esse panorama instigava a

pensar que, ao mesmo tempo em que a comunicação se mostrava cada vez mais como lugar dinâmico, de movimento e intercâmbios, a educação era orientada pela lógica vertical professor-aluno, na qual o professor proferia verdadeiros monólogos, que eram decorados pelos estudantes.

Esse modelo dominante, “tradicional”, orientado por um regime autoritário de parâmetros curriculares, resultava no enrijecimento das relações dos profissionais da educação, e colocava os educandos em “moldes”, em “caixinhas”, não permitindo ajustes com a realidade, limitando-se à mera reprodução de conteúdos, discutindo questões e assumindo discursos que não condiziam com a realidade histórica daquele momento. E é aí que “de certo modo, os meios de comunicação passaram a exercitar o papel educativo que a escola, por uma dificuldade interna de fluxos e processos, não conseguia realizar” (CITELLI, 2000, p.92).

É aí também que o pensamento de Paulo Freire (1974, 1996, 2011) surge com força, para defender a Educação como uma forma de intervenção no mundo, “intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (1996, p.98). O pensamento transgressor de Freire intitulava a educação tradicional de “bancária”, ou seja, uma concepção com características antidialógicas.

### **1.1 O legado de Paulo Freire**

Internacionalmente conhecido pelas suas reflexões teórico-práticas e por sua visão libertária da Educação, Paulo Freire propunha uma Pedagogia de essência crítica, humanizadora e libertadora. Para ele o processo formativo se revela como um reconhecimento da realidade e um autorreconhecimento do homem enquanto sujeito da educação. O exercício de autorreflexão proposto por Freire (2011a) posiciona a educação como uma resposta à incompletude do homem, e enquanto exercício político permanente, do qual o homem é o protagonista.

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade) (FREIRE, 2011a, p. 38).

Por esse caminho, Freire destacava que a educação precisa exercer este papel de provocadora da consciência crítica, ou seja, criadora de caminhos para emancipação dos sujeitos. Esse processo obviamente não pode prescindir da comunicação, logo o educador ressaltava que “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade” (2011b, p. 85). Nessa direção, Freire defendia uma educação dialógica, ou seja, que dê vez e voz aos educandos, que se oponha ao simples ajustamento social, mas que seja comprometida com a efetiva participação dos sujeitos superando a lógica da educação “bancária”, “tradicional”.

As ideias e as práticas de Paulo Freire atuam na indissociável relação da comunicação com a educação. Desse modo, o processo educativo toma dimensões que ultrapassam os portões das instituições oficiais de ensino, e se concretizam também em outros espaços de formação, como é o caso das oficinas de Educomunicação nos CRAS.

Na leitura de Muniz Sodré, a intervenção na realidade proposta por Freire tem a comunicação como processo imprescindível,

dialógico, socialmente movido por afeto (confiança, emoção, esperança) e razão, que pode incluir formas institucionais (escola, academia, etc.), mas no limite as transcende por ser apanágio da totalidade do campo cultural. A incompletude da cultura demanda, assim, a permanência do processo educacional na vida do indivíduo (SODRÉ, 2012, p. 140).

A realidade do homem é construída em um mundo histórico-cultural que se transforma pela ação do próprio homem, através de uma “inserção crítica” (FREIRE, 2011b) nessa mesma realidade, de uma conscientização. Freire destaca que esse processo é essencialmente social.

Os conceitos de Paulo Freire ecoam até hoje como uma referência indispensável nas reflexões sobre educação. Sua produção intelectual começa a aparecer no final na década de 1960, quando lança os livros *A educação como prática da liberdade* (1967), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1968) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Essas obras foram produzidas no período em que o autor esteve exilado no Chile. Pelo caráter inovador e contundente, elas acabaram por consolidar a imagem do educador Paulo Freire (NÓVOA, 1995).

Na década de 1970, Freire teve uma forte atuação política.<sup>10</sup> Foi nesse período que seus livros, em especial a *Pedagogia do Oprimido*, foram traduzidos para várias línguas, tornando sua obra uma referência mundial.

Em 1980, com a anistia e a abertura política, retornou ao Brasil, e passou a dedicar-se a uma nova fase da sua produção intelectual. Freire se deparou com contextos sociais e políticos brasileiro e latino-americano delicados, que “remetiam a uma reflexão sobre os elementos de resistência historicamente contidos nas culturas populares” (MATTERLART, NEVEU, 2004, p. 142). Nesse momento, Freire passou a participar mais intensamente de movimentos sociais e políticos.

Na década de 90, Freire, de certa forma, atualiza as reflexões dos seus primeiros livros, lança a *Pedagogia da Esperança* (1992) e se debruça sobre os processos formativos de conscientização. Na *Pedagogia da Autonomia* (1996), sua última obra, Freire sintetiza seus principais conceitos, e reafirma suas convicções numa educação democrática, popular, humanizante e **dialógica** (grifo meu). Para Freire, a “educação é **comunicação**, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2011, p. 91). Desse modo, a aproximação da educação e da comunicação são partes fundamentais da intervenção no mundo proposta pelo educador.

O conjunto da obra de Paulo Freire perpassa a história brasileira e latino-americana (especialmente dos anos 1960 e 70), acompanha a trajetória e traduz as demandas sociais, políticas e culturais de cada momento histórico. No contexto dos governos ditatoriais, dos exílios, das redemocratizações, da participação dos movimentos sociais, a obra de Paulo Freire exerceu um papel fundamental também de contestação e enfrentamento em vários segmentos sociais.

Paulo Freire foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a destacar a importância da comunicação no contexto da educação, sua obra tornou-se essencial para ampliação das experiências e estudos acadêmicos no campo da Comunicação/Educação.

---

<sup>10</sup> Trabalhando no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra. Período em que também viajou para diversos países “em desenvolvimento”.

### 1.1.1 Os movimentos sociais e populares e a Comunicação-Educação

O campo da Comunicação/Educação também recebeu importantes contribuições advindas da atuação dos movimentos sociais e populares, motivados pelas questões que envolviam a liberdade e os direitos humanos.

Os movimentos sociais em geral se posicionavam contra as injustiças sociais. Uma das primeiras manifestações desse tipo, ainda no tempo do Brasil Colônia, foi o Quilombo dos Palmares (1590-1695), símbolo da resistência negra no período escravagista. Após a independência temos o movimento dos Cabanos (1831-1840), em Belém, estado do Pará, e a Greve Geral de operários de 1917, já no período republicano (PERUZZO, 1998).

Em meados do século XX, diversas manifestações surgiram motivadas por acontecimentos culturais, políticos e sociais. O período de intensas transformações históricas que marcaram o Brasil e a América Latina foi também o período em que os movimentos sociais se mostraram “como um dos sujeitos sociopolíticos” (GOHN, 2010, p. 40) dos processos de mudança do contexto histórico, político, social e cultural das sociedades. Esse momento de transições democráticas latino-americanas expôs os problemas sociais e suscitou lutas por melhores condições de existência, cidadania, educação, liberdade de expressão e direitos humanos. Esses movimentos tiveram como um dos seus componentes essenciais a comunicação.

Era uma comunicação vinculada à prática de movimentos coletivos, retratando momentos de um processo democrático inerente aos tipos, às formas e aos conteúdos dos veículos, diferentes daqueles da estrutura então dominante, da chamada “grande-imprensa”. Nesse patamar, a “nova” comunicação representou um grito, antes sufocado, de denúncia e reivindicação por transformações, exteriorizado, sobretudo em pequenos jornais, boletins, alto-falantes, teatro, folhetos, volantes, vídeos, audiovisuais, faixas, cartazes, pôsteres, cartilhas, etc (PERUZZO, 1998, p. 115).

Desse modo, o que essencialmente caracterizava o processo comunicacional nos movimentos sociais era a questão da participação direcionada para a mudança social. Essa “autonomia participativa” surge como uma força, um grito contra o sufocamento gerado pelas profundas desigualdades sociais vivenciadas por segmentos que não se sentiam representados e/ou respeitados pelos grandes meios de comunicação. Esses segmentos passaram a se articular dentro dos movimentos sociais, protagonizando ações, práticas e embates nos campos cultural, social e político.

A dinâmica social dos movimentos propunha uma comunicação diferente da lógica da comunicação massiva. A expressão comunicativa presente nos movimentos tinha um caráter construtivo carregado de interesses do coletivo, de um desejo por autonomia e pela conquista de um “fazer democrático” (PERUZZO, 1998) caracterizado pela conscientização, mobilização e organização em torno de problemas comuns.

Eles forjam sua própria comunicação, ou seja, a comunicação popular, desenvolvida no contexto onde atuam, enquanto necessidade de expressão em nível local, e com conteúdos específicos que os grandes meios massivos não conseguem satisfazer (PERUZZO, 1998, p. 148).

A comunicação popular, segundo Peruzzo, pode ser apreendida a partir de três correntes: a primeira corresponde ao *popular-folclórico* (PERUZZO, 1998, p.118), formada pelas expressões culturais e folclóricas da tradição de uma comunidade ou povo. Essa ideia também é desenvolvida por Néstor Garcia Canclini:

Ou seja, o conjunto de saberes, costumes e experiências organizado ao longo de várias épocas em relação com territórios étnicos, regionais e nacionais, e que se manifesta, sobretudo no patrimônio histórico e na cultura popular tradicional (CANCLINI, 1995, p. 37).

Tais expressões, como apontam García Canclini (1995) e Martín-Barbero (1997), passaram e ainda passam por constantes processos de transformação. Martín-Barbero destaca que o popular se mistura com a cultura de massa, hegemônica, onde ganha novos significados. O autor diz que

o valor do popular não reside em sua autenticidade ou em sua beleza, mas sim em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e de expressar o modo de viver e pensar das classes subalternas, as formas como sobrevivem e as estratégias através das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica e o integram e fundem com o que vem de sua memória histórica (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 105).

Essa ideia fica mais nítida na segunda corrente, a do *popular-massivo* (PERUZZO, 1998), em que ocorre um processo de apropriação da gramática popular, da sua linguagem, ritos e costumes pela comunicação de massa. Essa relação é percebida no investimento em programações com uma linguagem popular, ou ainda com enfoque nas questões comunitárias ou de utilidade pública. “A cultura popular urbana passa a ser tomada por uma indústria cultural cujo raio de influência se torna cada vez mais abrangente, transpondo modelos em

larga medida buscados no mercado transnacional” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 268), criando assim um modelo homogeneizado, um estilo de vida sedutor à disposição para ser incorporado.

E, finalmente, a terceira corrente, a do *popular-alternativo* (PERUZZO, 1998), que coaduna a comunicação e a cultura no contexto dos movimentos sociais, ligadas às lutas emancipatórias, por melhorias para o povo. Ela está dividida em dois eixos de pensamento. O primeiro surgiu no começo da década de 1980 e

concebe a comunicação popular como libertadora, revolucionária, portadora de conteúdos críticos e reivindicatórios capazes de conduzir à transformação social; ela se concretiza pelos meios “alternativos”, como a contra-comunicação da cultura subalterna, colocada em antagonismo com a comunicação de massa (PERUZZO, 1998, p. 119).

A partir da década de 1990, as transformações nas políticas sociais voltadas para moradia, saúde, educação, além de projetos com crianças, jovens e mulheres fizeram com que os movimentos sociais tomassem uma nova postura. “A palavra de ordem dos novos projetos e programas passou a: ser propositivo e não apenas reivindicatório, ser ativo e não apenas um passivo reivindicante” (GOHN, 2010, p.42). A flexibilidade e o caráter dialético da comunicação popular, apesar das limitações, criavam espaços para organizar, propor e reivindicar temas de interesse coletivo. Essa linha de pensamento considera que a

comunicação popular pode inferir modificações em nível de cultura e contribuir para a democratização dos meios comunicacionais e da sociedade, a cuja transformação imediata ela não consegue levar, por suas limitações e contradições e sua inserção numa grande diversidade cultural; e, por concretizar-se em espaço próprio, ela não se contrapõe à comunicação massiva (PERUZZO, 1998, p. 119).

Essa observação não quer dizer que as experiências de comunicação popular nos movimentos sociais sejam ineficazes. Na verdade, a comunicação popular ocupa espaços próprios de interlocução cultural e política. Espaços de produção de sentidos, “para os movimentos sociais e de um modo especial para aqueles que partem do bairro” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 269). Na reflexão de Martín-Barbero, o bairro além de um espaço geográfico e social da cidade, é o lugar de gestação de muitos movimentos sociais, de efervescência cultural e política e da identificação do popular.

A luta por habitação, pelo fornecimento de energia elétrica e água, por um transporte básico e por um mínimo de atenção à saúde se inscreve numa realidade mais integral, a da luta pela identidade cultural. Numa sociedade tão pouco institucionalizada, as associações populares – desde os mutirões e os refeitórios de

bairro até os centros de educação – vão construindo um tecido social que vai desenvolvendo uma nova institucionalidade, fortalecendo a sociedade civil, apresentando traços de novas relações sociais e de sujeitos coletivos na vida do país (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 272).

Tais reflexões destacam a ideia do bairro enquanto espaço formador de identidades, e dos movimentos sociais como uma nova institucionalidade, capaz de promover também um tipo de **educação** (grifo meu) diretamente ligada à conscientização e à busca de direitos. Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) refletiu sobre as práticas educativas relacionadas aos movimentos de campesinato, de jovens. Ele não propõe uma nova metodologia para educar os trabalhadores rurais, os jovens, mas sim uma reeducação a partir de uma sensibilização pedagógica que colocava esses sujeitos como protagonistas da educação, como atores na construção de saberes, valores e cultura.

Com base no raciocínio de Freire, a comunicação e a educação nos movimentos populares são incorporadas como conceitos-chave para a atuação dos movimentos. Envolvidos nos processos de luta por questões ou causas coletivas, os sujeitos acabam inseridos num processo de educação informal<sup>11</sup> para o desenvolvimento e ressignificação das culturas populares e na formação cidadã.

Em sua ação concreta os referidos movimentos desenvolvem formas próprias de comunicação, como algo engendrado a partir de toda a ação social transformadora e, ao mesmo tempo, como força intrínseca e propulsora deles próprios. Nesse patamar se desenvolve, simultaneamente, todo um processo educativo, no sentido da educação informal, o que o caracteriza como um dos ambientes propícios para efetivação das relações entre comunicação e educação (PERUZZO, 2002, p. 9).

Significa dizer que a educação nos movimentos sociais, em geral, tem um caráter horizontal, tem o intuito de promover o empoderamento dos sujeitos tornando-os atores do processo de conhecimento. Processo no qual a educação se insere por meio do engajamento nas ações e nas relações sociais presentes no contexto dos movimentos. Em outras palavras, a educação apoia-se no diálogo para construção de conhecimentos, de reconhecimento e na problematização da realidade local, ou seja, numa concepção educacional libertadora que implica:

---

<sup>11</sup> Para esclarecer os conceitos de educação formal, não-formal e informal tomamos a explicação de Maria Glória Gohn, para qual a **educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; **a informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a **educação não-formal** é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Tema que será aprofundado em outro capítulo dessa dissertação (grifo meu).

a tomada de consciência das implicações políticas da prática sociocultural tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica (...) via tema gerador, apoia-se na dialogicidade como referência para a construção do conhecimento e como metodologia proposta para a vivência das atividades participativas da comunidade (SILVA, 2005, p. 11).

Nesse ambiente se formam processos comunicativos chamados de comunitário, popular ou alternativo<sup>12</sup>, que permitem a participação, transformando os receptores em produtores, inclusive no processo de comunicação (PERUZZO, 2002). A educação implica um autorreconhecimento, uma autoeducação inserida nos processos comunicativos. Para Mario Kaplún, “educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos” (1999, p. 74). Ou seja, quanto maior for a rede de conexões comunicativas, maior serão as interações educativas dos sujeitos. Esse processo, segundo Kaplún, envolve a formação de eixos horizontais de interlocução (KAPLÚN, 1999, p. 74).

Está aí o âmago da questão da educação para cidadania nos movimentos sociais: na inserção das pessoas num processo de comunicação, onde ela pode tornar-se sujeito do seu processo de conhecimento, onde ela pode educar-se através de seu engajamento em atividades concretas no seio de novas relações de sociabilidade que tal ambiente permite que sejam construídas (PERUZZO, 2002, p. 10).

Na percepção popular, essas novas relações significam desprender-se da cultura dominante que os silencia e oprime. Nesse processo, os sujeitos tendem a modificar sua maneira de olhar a realidade e alteram a maneira como se relacionam com o mundo. Tendem a somar novos saberes à sua cultura e

por seus conteúdos podem dar vazão à socialização do legado histórico do conhecimento, facilitar a compreensão das relações sociais, dos mecanismos da estrutura do poder (compreender melhor as coisas da política), dos assuntos públicos do país, esclarecer sobre os direitos da pessoa humana e discutir os problemas locais (PERUZZO, 2002, p. 11).

Os processos de comunicação e educação presentes nos movimentos sociais apresentam-se como formação comunitária e se inter-relacionam nos diversos domínios do espaço/tempo comunitário, adotando, gradativamente, uma intervenção pedagógica e emancipatória na prática sociocultural e econômica experienciada.

Tal relação entre os dois campos (a Educação e a Comunicação) ganha relevância não só nas instituições formais de educação, como também em novos espaços associativos de

---

<sup>12</sup> Os conceitos de comunicação popular ou comunitária segundo Peruzzo (2002) dizem respeito ao que vem do povo ou liga-se ao povo; e comunicação alternativa como uma opção em relação à comunicação de massa.

comunicação e educação popular, que visam o desenvolvimento social e político e a valorização da cultura.

Assim, conforme salientou Peruzzo, os movimentos sociais passam a trabalhar com valores construídos através da conscientização, do conhecimento sobre o mundo e sobre a lógica dos meios de comunicação de massa. Uma perspectiva crítica que não absorve, mas leva em conta as produções da sociedade ainda que não se concorde com elas.

Associa-se o trabalho desenvolvido no CRAS à perspectiva apresentada neste item, na medida em que os Centros de Referência se configuram como espaços de socialização, nos quais através das práticas educacionais se pode estabelecer uma relação entre a Comunicação e a Educação, contribuindo para a construção coletiva de saberes, em parte herdada dos movimentos sociais e populares.

### **1.1.2 Comunicação e Educação: A herança da Leitura Crítica**

É no âmbito dos movimentos sociais e populares brasileiros e da América Latina que as principais experiências de educação para os meios surgem na segunda metade do século XX. No Brasil, em meados dos anos 70, nasce o projeto da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), iniciativa que concentrava seus esforços em questionar, através de cursos de curta duração, os exageros dos meios de comunicação (especialmente a televisão) no que diz respeito à programação, considerada pela “moral cristã” demasiada violenta, apelativa e estereotipada.

No final da década de 1970, a UCBC, com o apoio da Faculdade de Comunicação do Instituto Metodista de São Bernardo do Campo, reformulou os cursos enfatizando o recorte “sócio-político-ideológico” (PAIVA & GABBAY, 2010), em especial com discussões sobre as políticas de comunicação, a influência e impacto dos meios, a industrialização da cultura e a comunicação comunitária. Esse trabalho tinha o objetivo de despertar a visão crítica dos receptores em relação aos produtos dos meios de comunicação (OROFINO, 2005, p. 31).

Os conteúdos da UCBC tinham forte influência e participação de Paulo Freire nos textos e nos debates sobre o sistema educacional, os movimentos populares e a comunicação. Os fundamentos teóricos eram orientados, também, pelas contribuições da Teoria Crítica da Comunicação, da chamada Escola de Frankfurt. O trabalho desenvolvido através dos seminários e dos cursos de estudos críticos da comunicação eram coordenados por professores

e jornalistas da própria UCBC. Nesse contexto é que surge o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), como uma alternativa para as lideranças de movimentos populares, pastorais e associações comunitárias abordarem a temática da comunicação e dos meios através de uma “liturgia crítica” das formas e dos conteúdos da comunicação brasileira.

Os raciocínios foram produzidos com vistas ao desenvolvimento de um olhar analítico sobre as produções midiáticas, estimulando uma mudança de atitude frente às mensagens dos meios. A dinâmica metodológica da LCC consistia em “ler”, ou seja, em exibir os programas dos MCM e em seguida analisá-los através de debates e reflexões críticas sobre as produções.

O projeto LCC teve e ainda tem importantes desdobramentos nos estudos sobre os campos da Comunicação e da Educação. A metodologia desenvolvida no projeto Leitura Crítica influenciou a construção de linhas de pesquisa com ação horizontal,

pode-se dizer que o projeto elegeu o processo indutivo de análise a partir dos produtos concretos. Esta escolha parte do princípio de que o objetivo que se quer atingir não é a simples decodificação dos signos, mas a confrontação entre a consciência do usuário e o seu universo simbólico, por um lado, e a gama de valores veiculados pelos diversos meios de comunicação, por outro (GOMES, 1986, p. 130).

Tais preocupações orientaram a expansão dos estudos e novos enfoques metodológicos visando à formação cidadã crítica, a criação de estratégias participativas e atuantes no diálogo entre os campos da Comunicação e da Educação. Prova disso é a atuação de pensadores como Ismar de Oliveira Soares, Pedro Gilberto Gomes e José Manuel Morán Costa, entre outros, que participaram dos debates envolvendo a UCBC e as chamadas leituras críticas, para posteriormente trabalharem de forma mais focada no conceito de Educomunicação, especialmente a partir dos anos 1990. A metodologia do projeto LCC e da UCBC ainda inspira trabalhos desenvolvidos atualmente, como é o caso das práticas educacionais nos CRAS.

## **1.2 Kaplún e a Pedagogia da Comunicação**

No contexto latino-americano, a primeira experiência sistemática de leitura crítica da comunicação teve início em 1968, coordenada pelo pesquisador e comunicador uruguaio Mario Kaplún (1924 -1998). O projeto tinha como foco crianças e jovens (MORAN, 1993, p.

101). Kaplún articulou o conceito de Leitura Crítica numa perspectiva de educação não formal, criando um curso de formação de receptores. (MORAN, 1993).

Kaplún trabalhou ainda o conceito de que a comunicação não se restringe a uma especialidade exclusiva dos meios e dos profissionais de comunicação. Para ele, toda ação educativa, inclusive as da sala de aula, são parte de um processo comunicativo. Desse modo, o educador precisa entender e atuar nesse processo comunicativo. Kaplún observou mais longe, apontando que a maioria dos dispositivos comunicacionais, desde folhetos, jornais, folders, contêm (ou pelos buscam conter) mensagens educativas. Através de sua *Pedagogía de la Comunicación* (1998), Kaplún transitou por diversos segmentos sociais defendendo que a comunicação educativa revela novos horizontes.

Eu tenho visto como para muitos se abre um mundo novo, alterando esquemas, levando-os a rever o modo convencional em que se comunicavam com os seus destinatários e a encontrar formas mais eficazes para "chegar" até eles e de se comunicarem<sup>13</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 7, tradução livre da autora).

A comunicação educativa, como destaca o pensador uruguaio, não versa somente sobre a questão de domínio da técnica, dos recursos instrumentais, ela vai além, e propõe uma imersão nos princípios de uma comunicação “eficaz”. Não se trata de reproduzir o modelo massivo hegemônico. Kaplún fala de outro lugar, de uma comunicação diferente, ou seja, “outra comunicação: participativa, problematizadora, questionadora” (1998, p.8), que requer métodos eficientes, mas que, no entanto, se apoia em princípios, valores e técnicas diferentes.

No desenvolvimento da comunicação educativa, a teoria da comunicação é reelaborada e absorvida de forma crítica, e aplicada num processo de sensibilização social. Nessa construção, outros princípios emergem das experiências práticas e da realidade local.

Ao desenvolvermos uma comunicação educativa, buscamos sempre de uma maneira ou de outra, um resultado formativo. Ao produzirmos nossas próprias mensagens "para que os destinatários tomem consciência de sua realidade", ou "para suscitar uma reflexão", ou "para gerar uma discussão". Concebemos, portanto, a comunicação que fazemos como instrumento para a educação popular como geradora de um processo educativo transformador<sup>14</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 11, tradução livre da autora).

---

<sup>13</sup> Y he podido comprobar cómo a muchos les abre un mundo nuevo, les cambia los esquemas, los lleva a revisar la manera convencional en que se comunicaban con sus destinatarios y a encontrar formas más efectivas de «llegar» a ellos y de comunicarse.

<sup>14</sup> cuando hacemos comunicación educativa, estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes «para que los destinatários tomen conciencia de su realidad», o «para suscitar una reflexión», o «para generar una discusión». Concebimos, pues, los medios de

O raciocínio de Kaplún parte da ideia de que para cada tipo de educação existe uma concepção e uma determinada prática de comunicação. Segundo a tese do autor há pelo menos três modelos básicos. Os dois primeiros, com ênfase nos conteúdos e nos efeitos, são chamados exógenos, ou seja, externos aos educandos. Significa que os estudantes são objetos no processo educativo. O terceiro modelo tem ênfase no **processo**, e é chamado de endógeno, ou seja, o educando atua como **sujeito** (grifo meu) no processo educativo. Chamamos atenção para o terceiro modelo que

sublinha a importância do processo de transformação do indivíduo e das comunidades. Não se preocupa com os conteúdos que serão lançamentos ou os efeitos em termos de comportamento, mas em grande medida com a interação dialética entre o povo e sua realidade; com o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sua consciência social<sup>15</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 13, tradução livre da autora).

A observação de Kaplún nos remete diretamente ao fenômeno que procuramos analisar neste estudo. Ou seja, a transformação dos indivíduos através de experiências permitidas pela comunicação, nas práticas educomunicativas.

Entendemos que a educação com ênfase no processo, da qual fala Kaplún, abarca certamente as experiências de comunicação e educação popular e comunitária presentes nos movimentos sociais, conforme destacamos anteriormente. Tais referências nos ajudaram a estruturar teoricamente esta pesquisa.

Ao esboçar suas ideias, Kaplún identifica três modelos pedagógicos. O primeiro, com ênfase nos conteúdos, é reconhecido na educação tradicional através da simples transmissão de conhecimento. Assim, o professor (o possuidor de todo saber) ocupa o papel de responsável pela instrução dos alunos (tidos como sem nenhum conhecimento). Ou seja, os estudantes são depósitos de conteúdos. É a educação “bancária”, como denominava Paulo Freire (1987).

Tal paradigma predomina nas instituições de educação formal, nas quais “o aluno (ou o ouvinte, leitor, público) está acostumado à passividade e a não desenvolver sua própria

---

comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular como alimentadores de un proceso educativo transformador.

<sup>15</sup> destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialética entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

capacidade de raciocínio e de consciência crítica” (KAPLÚN, 1998, p. 16). Nesse ambiente, a relação entre professor-aluno se dá de forma vertical, sem maiores possibilidades de diálogo ou de troca de saberes. O autoritarismo presente nesse modelo molda os estudantes para o acatamento do *status quo* vigente. Seguindo esta lógica, a comunicação desse modelo é aquela em que

O emissor é o educador quem fala com um aprendiz que deve ouvir passivamente. Ou é o comunicador que "sabe" transmitindo sua mensagem (seu artigo de jornal, seu programa de rádio, seu impresso, vídeo, etc) da sua própria visão, com seu próprio conteúdo, para um leitor (ou ouvinte ou espectador) "ignorante" e não reconhece outro papel além de receptor da informação. Seu modo de comunicação é, portanto, o MONÓLOGO<sup>16</sup>. (KAPLÚN, 1998, p. 18, tradução livre da autora).

A comunicação tem caráter unidirecional do emissor para o receptor. Essa característica aparece não só vinculada à educação formal, mas pode estar presente, como destaca Kaplún, em projetos reconhecidos como populares e comunitários. O autor observa que muitos desses projetos continuam atrelados ao esquema mecanicista tradicional de comunicação emissor-mensagem-receptor.

O segundo modelo com ênfase nos efeitos exerce um poder que merece bastante atenção. Ele tem características que o diferem do modelo dos conteúdos, tece críticas, propõe ações, no entanto pode ser mais controlador e autoritário que o primeiro. Essa metodologia foi bastante utilizada nos treinamentos militares durante a Segunda Guerra Mundial (KAPLÚN, 1998), especialmente pela sua capacidade de condicionar as condutas e as ideias dos envolvidos.

Quem determina o que o aluno deve fazer, como deve agir, o que deve pensar, é o programador. Todas as etapas de ensino já estão programadas. Tudo se torna técnica: técnicas de aprendizagem<sup>17</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 24, tradução livre da autora).

No contexto latino-americano, essa ideia chegou importada dos Estados Unidos com status de “tábua de salvação” para os países “subdesenvolvidos”, apostando que esse modelo

---

<sup>16</sup> El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador que «sabe» emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, su impresso, su vídeo, etc.) desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que «no sabe» y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el MONÓLOGO.

<sup>17</sup> El que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar, es el programador. Todos los pasos de la enseñanza vienen ya programados. Todo se convierte en técnicas: en técnicas para el aprendizaje.

de modernização pudesse ser a solução para problemas de toda ordem. E tanto a educação como a comunicação serviriam como estratégias para persuadir as pessoas. A persuasão é a ideia-chave desse modelo, pois interfere diretamente no condicionamento dos indivíduos.

É também neste sentido que este modelo de educação fala de "MUDANÇA DE ATITUDES" (grifo do autor), entendida como a substituição de hábitos tradicionais por outros favoráveis às novas práticas. Mas sempre hábitos, ou seja, comportamentos automáticos, moldados<sup>18</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 27, tradução livre da autora).

Nessa linha é possível observar a programação dos meios de comunicação de massa, a publicidade e as propagandas políticas que tentam persuadir, convencer e moldar telespectadores, consumidores e eleitores. Na mesma direção, a educação tem o professor como "programador" (KAPLÚN, 1998), como ordenador do conhecimento. Já no que se refere à comunicação, o que à primeira vista pode parecer um processo participativo e bidirecional, em geral se desenvolve de forma tendenciosa e determinada a atingir os efeitos desejados.

Para este modelo, comunicar é impor condutas, é atingir a conformidade. Em tal contexto, o feedback é apenas como a verificação ou confirmação do efeito esperado (ou seja, a "reação do sujeito" à "proposta" ou "tentativa de comunicação"). Ela pode ser positiva, se o indivíduo está em conformidade com a proposta, ou negativa, se rejeita isso. Neste último caso, serve para o emissor como um meio de verificação e controle: pode ajustar as próximas mensagens, regulá-las, fazer as alterações formais necessárias para, agora, obter o efeito predefinido, a resposta desejada<sup>19</sup> (KAPLUN, 1998, p. 34, tradução livre da autora).

Desse modo, o processo comunicativo tem o propósito de afetar, de direcionar comportamentos. A interação com os receptores, presente no modelo, ambiciona a realização das metas da comunicação persuasiva. Tal estratégia, em geral, é bem sucedida no que tange os objetivos, ou seja, os efeitos que deseja provocar, mas tem mais fracassos do que êxitos na questão social. Nessa dinâmica, o sistema trabalha tanto o âmbito educacional como o da comunicação para favorecer os interesses da classe dominante (KAPLÚN, 1998). Tais

---

<sup>18</sup> Es también en ese sentido que este modelo de educación habla de «CAMBIO DE ACTITUDES», entendido como la sustitución de hábitos tradicionales por otros favorables a las nuevas prácticas; pero siempre hábitos, vale decir, conductas automáticas, moldeadas.

<sup>19</sup> Para este modelo, comunicar es imponer conductas, lograr acatamiento. En tal contexto, la retroalimentación es tan sólo la comprobación o confirmación del efecto previsto (es decir, la «reacción del sujeto» ante la «propuesta» o «intento de comunicación»). Ella puede ser positiva si el individuo acata la propuesta o negativa si la rechaza. En este último caso, le sirve al emisor como instrumento de verificación y control: puede ajustar los próximos mensajes, regularlos, hacerles los cambios formales requeridos para, ahora sí, obtener el efecto prefijado, la respuesta deseada.

imposições de comportamentos e de hábitos de consumo atuam na contramão da conscientização, da criatividade e da participação social crítica.

Com características distintas dos modelos anteriores, o terceiro eixo de pensamento tem ênfase no envolvimento das pessoas no processo educativo. Inspirado na *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire e gestado essencialmente no contexto latino-americano apresenta uma preocupação com o social e as relações políticas e culturais, presentes numa proposta pedagógica transformadora. Para Paulo Freire,

a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2011, p. 34).

A ideia da educação com ênfase no processo, compartilhada por Kaplún e Freire, se desenvolve de forma permanente e permite que os sujeitos se descubram, se reconheçam e se reinventem criando seus próprios conhecimentos. “Um processo de ação-reflexão-ação que ele [sujeito] faz da sua realidade, de sua experiência, da sua prática social, juntamente com outros” (KAPLÚN, 1998, p. 42). Tal proposta pressupõe ainda uma mudança de atitude dos sujeitos que passam da condição de passivos para ativos, conscientes e críticos.

A ênfase no processo é uma importante referência no desenvolvimento desta pesquisa, que busca identificar como o processo das práticas educacionais produz mudanças sociais e afetivas na vida das crianças e adolescentes que frequentam os CRAS.

Kaplún destaca ainda que o caráter problematizador da educação pelo processo permite que os educandos mergulhem nas suas próprias realidades, que tenham uma visão ampla do mundo, liberados dos condicionamentos impostos pela lógica da educação vertical. O compromisso desse modelo pedagógico é a autonomia e a participação social

não só por razão de coerência com a nova sociedade democrática que visa construir, mas também por uma razão de eficiência: porque só participando, envolvendo-se, investigando, fazendo perguntas e buscando respostas, problematizando e problematizando-se, é que se chega realmente ao conhecimento<sup>20</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 43, tradução livre da autora).

---

<sup>20</sup> no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento.

Assim, as experiências vivenciadas são tidas como fonte de conhecimento, diferente de outros modelos. O erro é considerado como parte do processo de crescimento intelectual, como parte da trajetória de conhecimento. Da mesma forma, os conflitos são expostos e trabalhados criticamente. Nesse percurso, os valores comunitários e a solidariedade são fundamentais. Kaplún enfatiza as metas desse processo no campo social e cultural:

- facilitar a conscientização para que o educando tome consciência da sua dignidade, de seu valor como pessoa;
- ajudar o sujeito da classe popular a superar seu "sentimento aprendido" de inferioridade (grifo do autor), a recompor sua autoestima e recuperar a confiança nas suas próprias capacidades criativas<sup>21</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 45, tradução livre da autora).

As metas apontadas por Kaplún são identificadas nesta pesquisa como parte dos objetivos dos grupos de convivência e fortalecimento de vínculos dos CRAS que visam

o acesso às informações sobre direitos e participação cidadã. Ocorrem por meio do trabalho em grupos ou coletivos e organizam-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária<sup>22</sup> ( texto do site do Ministério do Desenvolvimento Social, 2013).

A preocupação com as minorias, com os excluídos, com os povos tradicionais são características dessa educação, que claramente tem um compromisso social de libertação dos oprimidos. O fundamento desse modelo está no estímulo dos sujeitos para que pensem, para que desenvolvam ideias e saberes capazes de transformar a sua realidade. Convém situar o papel do educador como um mediador da aprendizagem, que estimule, provoque e incite a criatividade, o pensamento, a autonomia e o diálogo.

Na relação entre educador e educando, mediatizados pelo objeto descoberto, o importante é o exercício da atitude crítica frente ao objeto e não o discurso do educador sobre o objeto. Mesmo quando os educandos necessitem de algumas informações essenciais para a continuação da análise – posto que conhecer não é adivinhar - nunca esquecer que toda informação deve ser precedida por uma problematização. Sem isso, a informação deixa de ser um momento fundamental do

---

<sup>21</sup> • favorecer en el educando la toma de conciencia de su propia dignidad, de su propio valor como persona; • ayudar al sujeto de la clase popular a que supere su «sentimiento aprendido» de inferioridad, recomponga su autoestima y recupere la confianza en sus propias capacidades creativas.

<sup>22</sup> Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Disponível no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS): <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>. Acessado em: 14.01.2014.

ato de conhecimento e torna-se simples transferência de saber do educador para os educandos<sup>23</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 46-47, tradução livre da autora).

A comunicação que se coloca a serviço desse processo educativo transformador apresenta metas, valores e objetivos bem definidos, que são a emancipação dos sujeitos e a participação na vida social, cultural e política. Além disso, guarda características diferentes que dizem respeito à questão da produção coletiva de saberes, da solidariedade e da horizontalidade, matrizes da comunicação educativa.

Educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e por à disposição dos educandos. Uma comunicação educativa concebida a partir dessa matriz pedagógica teria como uma de suas funções capitais a provisão de estratégias, meios e métodos destinados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos. Esse desenvolvimento supõe a geração de vias horizontais de interlocução (KAPLÚN, 1999, p. 74).

A concepção de comunicação educativa surgiu bem antes de Kaplún e Freire, através da Pedagogia do francês Célestin Freinet (1896 – 1966) que inovou a educação através de aulas-passeio (estudo de campo) e dos jornais produzidos pelos estudantes. Ele defendia que “a função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296). A ideia de Freinet faz parte do nosso quadro de referências neste projeto, ao fixarmos nosso olhar nas práticas educomunicativas dos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba, ou seja, uma experiência envolvendo um tipo de comunicação educativa em um espaço não escolar.

A pedagogia freinetiana ia além da proposta da *Escola Nova*, corrente que no início do século XX contestou o sistema tradicional de educação. Para Freinet, cabia ao professor estimular o apetite dos educandos pelo saber.

Na medida em que escrevem e vêm seus trabalhos publicados e lidos, têm sua curiosidade despertada, abre seu apetite para a investigação, e mais (...). Para a busca de si mesmos, eles experimentam, eles argumentam, eles refletem (...). Os educandos se fortalecem, se revigoram, e passam a ter um desempenho muito superior, quantitativamente e qualitativamente, diferente daquele exigido pelo velho sistema repressivo (...), porque o novo torna a criança ciente de seu próprio valor e a

---

<sup>23</sup> En la relación entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto y no al discurso del educador en torno al objeto. Aun cuando los educandos necesiten alguna información indispensable para la prosecución del análisis —puesto que conocer no es adivinar— nunca hay que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto del conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador" a los educandos.

transforma em um ator, ligado ao seu ambiente social, amplia sua vida (FREINET apud KAPLÚN, 1998, p. 207, tradução livre da autora).

Sua pedagogia popular gerava estímulos tanto para educadores como para educandos, colocando os meios de comunicação dentro da escola. Era através desses meios que os estudantes socializavam os resultados do aprendizado. Essa metodologia inspirou Kaplún, ao permitir que os educandos se transformassem em comunicadores e ajudando-os a ter consciência do seu próprio valor, do valor do seu trabalho. Por isso a pedagogia de Freinet também é chamada de *Pedagogia do Trabalho*.

Em todas as experiências de educação popular, esta prática de expressão revelou-se sempre como um motor de crescimento e de transformação dos educandos. O participante que, rompendo a longa cultura do silêncio que lhe tem sido imposta, passa a "dizer sua palavra" e construir sua própria mensagem - um texto escrito, uma canção, um desenho, um jogo, um fantoche, uma mensagem de áudio, vídeo, etc — esse ato de produção expressiva é um encontro consigo mesmo, que adquire (ou recupera) a autoestima e dá um salto qualitativo no seu processo de formação<sup>24</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 212, tradução livre da autora).

Numa pedagogia da comunicação, o conhecimento é construído segundo a proposta de Freinet, como um **produto social** (grifo meu). Tal dimensão se refere em primeiro lugar ao fato de transformar o conhecimento em um produto que se coletiviza, que é colocado em comum e é trocado; ou seja, ele se comunica (KAPLÚN, 1998).

Tais reflexões permitem dizer que a comunicação educativa atua como um elemento pedagógico, como uma área interdisciplinar e de conhecimento que não se restringe a um mero instrumento. Logo, “educar-se é envolver-se e participar de uma rede de múltiplas interações comunicativas” (KAPLÚN, 1998, p. 215, tradução livre da autora). Estes temas recaem sobre as discussões, estudos e preocupações do “novo campo” da Educomunicação, assim como sobre os objetivos e hipóteses dessa pesquisa.

---

<sup>24</sup> En todas las experiencias de educación popular, esta práctica de la expresión se ha revelado siempre como un motor del crecimiento y la transformación de los educandos. El participante que, rompiendo esa dilatada cultura del silencio que le ha sido impuesta, pasa a «decir su palabra» y construir su propio mensaje —sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una obra de teatro, un títere, un mensaje de audio, un vídeo, etc.— em ese acto de producción expresiva se encuentra consigo mismo, adquiere (o recobra) su autoestima y da un salto cualitativo en su proceso de formación.

### 1.2.1 A gestação de um novo campo

Como vimos, o interesse pelas experiências no campo da Comunicação/Educação não é recente. O encontro das duas disciplinas vem ampliando sua dimensão e ganhando novos enfoques e perspectivas, para além de uma leitura crítica das mensagens dos meios e da educação para comunicação.

O “novo” espaço de conhecimento refuta a visão instrumental da comunicação e está estruturado a partir de uma concepção “processual, midiática, transdisciplinar e interdiscursiva” (COGO, 2001), de caráter participativo, com ações e experiências no âmbito da relação entre comunicação e educação. Concepção na qual se baseia o presente trabalho.

Essa ambiência de pesquisa e prática surge como parte das demandas sociais contemporâneas, segundo as quais os meios de comunicação atuam para além dos espaços de convívio social e familiar e também como fonte de conhecimento. Tal dinâmica sociocultural exige que novas linguagens sejam inseridas no espaço das relações e suscitam novas maneiras de entender e gerar conhecimento,

um enorme campo de possibilidades e desafios que podem abranger desde o aprendizado de questões operacionais afeitas às novas tecnologias, passando pela análise crítica das mensagens de massa, indo à discussão de temas mais complexos como os das variadas significações produzidas pela comunicação na sociedade moderna, até o repensar dos próprios modelos didático-pedagógicos, muitos deles presos a concepções e mecanismos que não respondem mais às demandas sociais do nosso tempo (CITELLI, 2000, p. 153-154).

O campo interdisciplinar propõe um trabalho com e para as novas linguagens e escritas numa perspectiva autônoma, ou seja, dialogando com as realidades e envolvendo as pessoas num processo de intervenção social. Ismar de Oliveira Soares (2000, p. 20) afirma que esse processo abrange áreas diversas que não são excludentes e nem isoladas, que atuam na convergência de ações no contexto sociocultural da Educação e da Comunicação.

Soares destaca quatro áreas de intervenção do campo. A *área da educação para comunicação* reflete sobre o processo comunicacional (desde os produtores, a produção em si e a recepção das mensagens) e visa à formação de receptores críticos e autônomos frente aos apelos midiáticos. Podemos citar como referência a *Mídia Literacy* (inglesa), a *Mídia Education* (norte-americana) e a *Leitura Crítica da Comunicação* (brasileira).

A segunda área trata da *mediação tecnológica na educação*, que se dedica aos estudos e reflexões sobre a aplicação das tecnologias da informação orientadas para a educação. A

*gestão das ações comunicacionais no espaço educativo* é a terceira área, responsável pela operacionalização (planejamento, execução e avaliação) das ações articuladas na relação entre cultura, educação e comunicação em diferentes contextos. A pesquisa científica sobre a interrelação Comunicação/Educação como elemento cultural configura a quarta área, a da *epistemologia*, que colabora para a consolidação e reconhecimento do campo da **Educomunicação** (grifo meu).

O termo Educomunicação se popularizou na década de 1980, para nomear a área de recepção crítica dos meios de comunicação (inspirado na *Media Education*). Esse campo se desenvolveu rapidamente na América Latina, tendo principais expoentes os já citados Mario Kaplún e Paulo Freire.

No contexto brasileiro, os professores Ismar de Oliveira Soares (1990) e Adilson Citelli (2000), entre outros membros do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, expandiram os estudos sobre a Educomunicação que é concebida como

um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, (...) caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2011, p. 15).

Ao destacar a Educomunicação como renovadora das práticas sociais, Soares aponta também um caminho teórico para problematizar o objeto dessa pesquisa, quando se refere ao campo como espaço para

produzir mudanças que respondam aos desafios apresentados pela sociedade atual, mobilizada por graves questões relacionadas à vida, à ética, ao planeta, ao trabalho, à convivência entre diferentes, à dignidade humana, entre outros temas. Mudanças que levem em conta um contexto mundial globalizado e de velocidade acelerada, com enorme impacto sobre as estratégias de aprendizagem e de construção do conhecimento (SOARES, 2011, p. 53).

Tais perspectivas destacam a legitimidade histórica e social do campo, que vai além do paradigma instrumental, e inaugura uma articulação teórico-prática de leituras da realidade. Entendemos que tais leituras são fundamentais para entender e dialogar com o objeto desta pesquisa, as práticas educacionais nos CRAS de Curitiba.

### 1.3 Educomunicação e uma nova espacialidade

Como vimos, o campo da Educomunicação tem sido pautado dentro do espaço das novas linguagens e escritas contemporâneas, que atendem às demandas socioculturais e políticas da sociedade (MARTIN-BARBERO, 2002). Nesse contexto, as questões sociais se colocam de forma cada vez mais contundente e a comunicação exerce um papel fundamental na circulação de sentidos, isto é, leva a refletir sobre o aprimoramento da condição humana, bem como da qualidade de vida, da responsabilidade para com o lugar onde se vive.

Tal processo implica também um tipo de educação, ao passo que qualquer tipo de Educação “só é possível enquanto *ação comunicativa*, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano” (SOARES, 2011, p. 17). Nessa mesma direção, a comunicação enquanto processo de produção de sentidos e de intercâmbios simbólicos “é, em si, uma *ação educativa*” (SOARES, 2011, p. 17), na medida em que cria uma espacialidade, um campo de intervenção social.

A ideia de espacialidade é tomada a partir da reflexão de Martín-Barbero (2008), para o qual os sujeitos atuam no mundo a partir de espaços, a começar pelo próprio corpo, como um modo particularizado de estar no mundo. Esses espaços entram em contato, se intercomunicam e formam a espacialidade das experiências, das invenções, das comunicações e das negociações. Uma terceira espacialidade é colocada pelo pensador como aquela que envolve a questão da territorialidade, da política, do sentimento de pertença, de grupo, de reconhecimentos. Nesse espaço emergem as questões da identidade, das comunidades e fronteiras. Tal reflexão coloca em discussão as relações do lugar do sujeito, dos territórios, das identidades, da comunicação, e aponta uma mudança na interpretação dessas questões a partir da

necessidade de romper com a visão ainda imperante que opõe dualisticamente a territorialidade à espacialidade, introduzindo o debate sobre novos modos de pensar as relações entre espacialidades e territorialidades no plural. E isso mediante o destaque dos processos-chave que nos serviram de orientação e que hoje nos “desorientam” desafiando a percepção, a sensorialidade e a racionalidade a partir daquele dualismo que aparecia como horizonte unificado – e unificador – da experiência e do conhecimento (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 208).

Com base nas ideias de Martín-Barbero situamos a Educomunicação como parte de uma espacialidade também plural na medida em que ocupa espaços diversos e propõe novos

modos de pensar e atuar no contexto social contemporâneo. Um espaço de intervenção social no qual se busca compreender a realidade e os novos sentidos através de “posturas teóricas e práticas que se situam para além das tradicionais paredes paradigmáticas, reconceitualizando a relação entre educação e comunicação e direcionando-a para uma educação cidadã emancipatória” (SOARES, 2000, p. 21).

Tal proposta coloca-se como um desafio frente às novas sensibilidades e as diversas experiências culturais que constituem uma ambiência de saberes múltiplos e descentrados, que movimentam a dinâmica da comunicação na qual estamos mergulhados. Esse ambiente, essa nova espacialidade é o que Jesus Martin-Barbero (2000, p. 54-55) denomina **ecossistema comunicativo** (grifo meu).

### 1.3.1 O Ecosistema Comunicativo

O ecossistema comunicativo se articula e se organiza com as dinâmicas da cultura e da educação (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 52), na forma de uma “trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetram nossa vida cotidiana de modo transversal” (MARTÍN-BARBERO, 2000). Em outras palavras, essa concepção articula diversas questões, como por exemplo, a diversidade de experiências culturais heterogêneas, o fluxo das relações sociais e afetivas, a criação de vínculos, as sensibilidades, a interação e a polifonia de saberes e vozes. Para Maria Aparecida Baccega, nós “vivemos num ecossistema comunicativo, que nos impregna a todos e que carregamos conosco em nossas atitudes, em nossos comportamentos, em nossos valores, em nossas decisões” (2002, p. 7). É uma trama que não conforma apenas as tecnologias e os meios de comunicação, é formada pelos sujeitos, suas relações e as novas sensibilidades.

Nas palavras de Martin-Barbero, o ecossistema comunicativo é um sistema difuso e descentrado (MARTIN-BARBERO, 1996), que desafia as instituições de educação, na medida em que propõe que se crie um cenário no qual o aprender não perca seu encanto como um processo de descoberta do mundo do saber e do pensar. Mas tal desafio não se restringe ao ambiente escolar, ele toma outros espaços, e ganha novas dimensões. Esse processo é entendido por Martin-Barbero como um novo *sensorium* em que surgem “novas sensibilidades, outros modos de perceber, sentir e interagir com o tempo e espaço, novas maneiras de reconhecimento e união” (1996, p. 11). A partir dessa perspectiva, o ecossistema

comunicativo se coloca como uma nova ambiência cultural que envolve a escola, mas também as associações, as famílias, os grupos de jovens, o bairro, os centros culturais, entre outros, formando um sistema próprio onde se processam os intercâmbios culturais, as identidades, as relações sociais e afetivas e a participação.

Ismar de Oliveira Soares faz uma releitura do conceito de ecossistema comunicativo para abordar o *modus operandi* da Educomunicação, que envolve, segundo ele, o planejamento e a execução das ações educacionais. “A educomunicação se caracteriza por criar e desenvolver ecossistemas comunicativos, qualificados como abertos e criativos, em espaços educativos” (SOARES, 2011, p. 43).

Para Soares, a atuação em um determinado espaço não impede a participação em outros ecossistemas, pelo contrário, tais experiências podem influenciar ações em diferentes contextos. O autor ressalta que a gestão comunicacional, entendida como espaço estratégico de planejamento e execução de ações e projetos educativos, não se reduz aos espaços de educação institucionalizada, podendo também ocupar espaços diversos, como por exemplo, associações de bairros, ONGs e Centros de Referência.

Nessa perspectiva, Soares (2011) afirma que o ecossistema comunicativo responde a uma determinada cultura comunicativa, logo, são formas de se relacionar, e cada qual estabelece suas regras e pactos de convivência, e nesse espaço a Educomunicação

faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (SOARES, 2011, p. 45).

A construção de modalidades abertas e criativas, de que fala Soares, está muito próxima da proposta das oficinas de Educomunicação nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba. Essa ideia contribui para ressignificar as ações desenvolvidas no espaço de serviço socioassistencial, na medida em que apresenta uma proposta aberta, dialógica de construção de saberes, de identidades, de autonomia, que atua também nas relações sociais e afetivas e pode transformar a maneira como esses atores se relacionam com os outros e com a sua realidade.

Tal proposta coaduna novas formas de se relacionar, de interagir, de pensar através de experiências plurais e comunicativas que se misturam com as linguagens, narrativas e vivências dos atores envolvidos nas oficinas dos CRAS. Assim, entendemos que a ideia de

ecossistema comunicativo é importante para compreender o processo educomunicativo nos CRAS.

### 1.3.2 Na perspectiva da Identidade

Como vimos, a Educomunicação trata-se de um campo com uma trajetória histórica e conceitual que ajuda a traduzir as transformações sociais, políticas e culturais contemporâneas. Uma área do conhecimento que atua na ampliação das condições de expressão dos sujeitos, na construção coletiva de saberes e na participação crítica. Um campo de intervenção social, de “interpretação do mundo em que vivemos” (BACCEGA, 2001, p. 9). Tal perspectiva situa os processos comunicativos como orientadores das práticas sociais, com vistas para a ampliação da capacidade crítica e do protagonismo. Assim, a Educomunicação atua como articuladora da produção de sentidos, conhecimentos e também na constituição das **identidades** (grifo meu).

Adotamos a identidade entendida como uma construção sociológica e histórica que se transforma a todo o momento. De acordo com Stuart Hall, “a identidade torna-se uma celebração do móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13). “Sistemas nos quais o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (*ibid*, p. 13).

As constantes transformações sociais e culturais dão origem a novas identificações, e assim se formam novas identidades. Para Ana Carolina Escosteguy, “a identidade é uma busca permanente, está em constante construção, trava relações com o presente e com o passado, tem história e, por isso mesmo, não pode ser fixa, determinada num ponto para sempre, implica movimento” (2001, p. 142).

O processo de construção da identidade, especialmente das crianças e adolescentes, sujeitos dessa pesquisa, pode ser entendido como uma via de mão dupla. De um lado, eles descobrem suas potencialidades e limitações, de outro, convivem com as pressões da família, escola e da realidade onde vivem, na complexa dinâmica social e nos seus grupos de pertencimento. Sodré ressalta que

pelo pertencimento o grupo faz-se imanente ao indivíduo, enquanto este se reencontra no grupo. O indivíduo pertence ao grupo tanto quanto a si próprio, pois ser um ou outro depende, na verdade, dos limites que se estabeleçam para identidade. O subjetivo é, ao mesmo tempo, transubjetivo: a linguagem com que nos comunicamos é, no limite, o Outro. (SODRÉ, 2012, p. 17)

E os limites da identidade são determinados na experiência de pertencer, de ser alguém, de se sentir alguém para um outro. Essa construção diz respeito a fenômenos cotidianos essenciais. E sobre esse processo cotidiano de formação da identidade influem os elementos comunicativos.

Os processos de comunicação são “fenômenos de produção de identidade, de reconstituição de sujeitos, de atores sociais” e os meios de comunicação não são um puro fenômeno comercial, não são um puro fenômeno de manipulação ideológica, são um fenômeno cultural através do qual a pessoa, ou muitas pessoas, cada vez mais pessoas vivem a constituição do sentido da vida (ESCOSTEGUY, 2001, p. 159).

As identidades se constituem no movimento natural da vida, sob a pressão das relações sociais, culturais, com os meios e com o território, isto é, “dos lugares dos quais provêm às construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 292), ou seja, do lugar onde os sujeitos constroem suas **mediações** (grifo meu). Podemos dizer ainda que as mediações materializam os valores identitários, isto é, situam o sujeito dentro das dinâmicas sociais. Essa compreensão contribui para o entendimento do processo educacional nos CRAS e coloca os sujeitos envolvidos nesse processo diante das suas próprias questões, num exercício de (re)conhecimento.

O re-conhecer-se significa interpelar uma questão acerca dos sujeitos, de seu modo específico de se constituir. E não só os sujeitos individuais, mas também os coletivos, os sociais, e inclusive os sujeitos políticos. Todos se fazem e refazem na trama simbólica das interpelações, dos reconhecimentos. Todo sujeito está sujeito a outro e é ao mesmo tempo sujeito para alguém. É a dimensão viva da sociabilidade (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 304).

A identidade é parte do exercício de reconhecer-se enquanto sujeito, grupo ou comunidade. Nesse caso a identidade surge pautada por questões comuns, por relações que tornam os sujeitos individuais em um sujeito coletivo. Tal ideia, segundo Raquel Paiva (2003), ganha o status de “instrumento cultural”, onde circulam as experiências comuns de “significação transformadora” das identidades.

É preciso destacar o papel fundamentalmente agregador da identificação quando se trata de analisar o grupamento humano. Em se tratando de comunidade, o nível de

relevância é determinante. E se na comunidade a identificação se pauta principalmente por afetividade e proximidade, uma sociedade, quanto mais inserida na produção abstrata das relações e das intermediações com o real, cria recursos maiores e mais eficientes para substituir os ingredientes tradicionais de identificação (PAIVA, 2003, p. 72).

Assim, os ingredientes deixam de ser de ordem hierárquica, classista, passam a valorar os laços afetivos entre os membros do grupo ou da comunidade. Esta perspectiva nos auxilia a apreender primeiro a identidade de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. E segundo, como se constituem os valores identitários, entendidos como noções essenciais da identidade, a partir do processo educomunicativo nos CRAS. Entendemos que um estudo do campo da Educomunicação, que abrange conceitos como protagonismo, autonomia, inserção social, intervenção no mundo, deve ter como ponto de partida a questão da identidade, por esse motivo selecionamos a identidade como elemento-base na definição dos objetivos e na construção das hipóteses desta pesquisa.

## 2 DO CONTEXTO VULNERÁVEL AO VÍNCULO PELA COMUNICAÇÃO

Os conceitos de risco e vulnerabilidade social são conceitos-chave para o Sistema Nacional de Assistência Social (SUAS). De acordo com Luís Otávio Farias, coordenador geral dos Serviços de Vigilância do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), são questões fundamentais “para análise das relações entre as necessidades e demandas de proteção social no âmbito da assistência social” (MDS - SUAS, 2005).

O risco, no contexto socioassistencial, diz respeito à iminência de acontecimentos que ameacem a integridade física, moral e emocional dos indivíduos. Essa noção, embora já fizesse parte das preocupações dos órgãos responsáveis pela Assistência Social nos três âmbitos (federal, estadual e municipal), passou a ser mais amplamente difundida a partir da Política Nacional de Assistência Social<sup>25</sup> (PNAS) aprovada em 2004. Nessa ocasião, também foi definido o âmbito de atuação da Assistência Social frente às situações consideradas de risco, circunstâncias em que há

a fragilização ou rompimento de vínculos familiares ou comunitários, englobando: famílias ou indivíduos em situação de rua; afastamento de crianças e adolescentes do convívio familiar em decorrência de medidas protetivas; afastamento de adolescentes do convívio familiar em decorrência de medidas socioeducativas; privação do convívio familiar ou comunitário de idosos em instituições de acolhimento; indivíduos dependentes submetidos a privação do convívio comunitário, ainda que residindo com a própria família. (MDS - SUAS, 2005).

Tais circunstâncias são trabalhadas no âmbito dos Centros de Referência de Assistência Social que fazem a gestão dos serviços socioassistenciais básicos. Desde as medidas preventivas para proteger indivíduos, grupos e famílias em situação de risco até a articulação de projetos e ações que incluem os grupos de convivência de famílias, idosos e de crianças e adolescentes. Tais atividades visam ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, evitando ou amenizando assim as situações de vulnerabilidade e risco.

Muniz Sodré atribui a característica de vulnerabilidade social a uma parcela da sociedade que ele chama de minoria, entendida não como uma minoria quantitativa, mas sim como uma minoria qualitativa em oposição ao regime dominante. Portanto, na visão de Sodré pode ser considerado vulnerável aquele que se encontra em desvantagem no que tange às

---

25 Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Disponível em : <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf/view>. 2005, p.16 e p. 36. Acessado em: 11.01.2014.

políticas públicas, à legitimidade institucional, ou ainda, aqueles que lutam “pelo reconhecimento societário de seu discurso” (SODRÉ in PAIVA & BARBALHO, 2005, p. 13). Podemos citar como exemplo as comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, as vítimas da pobreza, do preconceito, especialmente crianças e jovens. Segundo a Política Nacional de Assistência Social<sup>26</sup> (2004)

a vulnerabilidade se constitui em situações ou ainda em identidades que podem levar à exclusão social dos sujeitos. Estas situações se originam no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionistas engendrados nas construções sociohistóricas que privilegiam alguns pertencimentos em relação a outros (PNAS, texto em PDF, 2004, p. 34).

Estudos da UNESCO<sup>27</sup> apontam que fatores como a deficiência de serviços públicos, as condições de vida precárias, a falta de oportunidade de emprego e de mobilidade social incidem sobre os índices da violência. E levam jovens a ocupar uma condição vulnerável, “tratada como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos (materiais e simbólicos) dos atores e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais” (ABRAMOVAY; PINHEIRO, 2003, p. 1).

Nesse sentido, pode-se dar partida a um entendimento de como é engendrada a vulnerabilidade social na sociedade. Para tratar dessa questão, é preciso refletir sobre as relações sociais e seus mecanismos mediadores. Podemos situar neste espaço os meios de comunicação e as relações de violência e de consumo.

[...] atualmente, em virtude da nova conformação social, em que basicamente a mediação é substituída pela mediatização, a violência transforma-se ao mesmo tempo em espetáculo – já que regido pela lógica midiática – e esquema de contraposição adotado pelos grupos minoritários. (PAIVA in PAIVA e BARBALHO, 2005, p. 17).

A vulnerabilidade social e a violência têm acentuada presença no contexto social contemporâneo, o que nos leva a refletir sobre a relação desses temas na vida das crianças e adolescentes das classes populares. Grupo nos quais se incluem os jovens sujeitos desta análise, por serem de famílias referenciadas pelos CRAS. Isso significa dizer que são de

<sup>26</sup> PNAS – Política Nacional de Assistência Social. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf>. Acessado em: 10.01.2013.

<sup>27</sup> UNESCO - Mapa da violência: Jovens no Brasil, disponível em: [http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/MapaViolencia\\_III.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/MapaViolencia_III.pdf), Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas públicas, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Acessado em 17.07.2013.

famílias que vivem em territórios vulneráveis e elegíveis ao atendimento ofertado no CRAS instalado nessas localidades.

Entende-se tais grupos como minorias qualitativas. “São assim consentidos por que naturalizam sistemas de manutenção da ordem, e acabam se tornando praticamente imperceptíveis às funções de controle social por trás do monopólio legal da violência” (PAIVA *in* PAIVA e BARBALHO, 2005, p. 17). Cabe destacar que os jovens das classes populares são os mais atingidos por esse fenômeno (ABRAMOVAY; PINHEIRO, 2003). Que, para Erving Goffman (1975), é consequência da própria sociedade, que ora conceitua esses jovens como membros do grupo e ora os exclui por apresentarem características consideradas desviantes.

Nos CRAS, a condição vulnerável é atribuída sob a forma de problemas na estrutura econômica, familiar e social, nas quais são reconhecidas dificuldades que fragilizam as identidades das crianças e adolescentes dos grupos de convivência. Assim, no repertório de ações dos Centros de Referência, com o objetivo de promover trocas culturais, acesso à informação e participação cidadã, foram incluídas as oficinas de Educomunicação. De acordo com o site do MDS, tais iniciativas são elementos importantes para “desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária”<sup>28</sup> (Texto sobre a Assistência Social Básica - MDS, 2013).

Tais ferramentas apresentam um caminho para a conquista da autonomia desses atores, na medida em que são incentivados a reafirmar suas identidades, estabelecer e fortalecer vínculos, ou seja, são estimulados a tomarem o lugar de sujeitos das suas próprias ações. Nessa perspectiva, segundo o livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais<sup>29</sup> do Conselho Nacional de Assistência Social<sup>30</sup> (CNAS), as atividades de convivência e fortalecimento de vínculos no CRAS “possuem caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com

---

<sup>28</sup> Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protocaobasica/servicos/convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>. Acessado em 23.09.2013.

<sup>29</sup> Disponível em PDF no site do MDS: <http://www.mds.gov.br/>. Acessado em: 16.01.2014.

<sup>30</sup> O CNAS foi instituído pela [Lei Orgânica da Assistência Social \(Loas\)](#), em 1993, com a missão de promover o controle social da política pública de assistência social e contribuir para o seu permanente aprimoramento, a partir das necessidades da população brasileira. Suas principais competências são aprovar a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), regular a prestação de serviços públicos e privados de assistência social, zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de assistência social e convocar ordinariamente a Conferência Nacional de Assistência Social. É composto por 18 membros, sendo nove representantes governamentais e nove da sociedade civil (Site do MDS, 2014). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/acesso-a-informacao/orgaoscolegiados/orgaos-em-destaque/cnas>. Acessado em: 16.01.2014.

vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social” (Livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, 2009, p. 9).

O serviço de convivência e fortalecimento dos laços sociais e afetivos se configura como um dos elementos para combater a violência e a condição de vulnerabilidade social. Esse e outros fatores como o pertencimento, a autonomia e a participação social, segundo Abramovay (2002), atuam positivamente na construção de um capital social como “uma composição de vários elementos sociais que promovem (contextualizam) a ação individual e coletiva” (ABRAMOVAY, 2002, p. 63).

As ações nos CRAS, em especial as oficinas de Educomunicação, oferecem uma alternativa para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social de crianças e adolescentes. Com base na recente experiência das oficinas de Educomunicação, procura-se aferir se esse processo tem um impacto mobilizador e inclusivo, e se oferece respostas às questões que dizem respeito aos vínculos sociais e afetivos dos grupos pesquisados.

## **2.1 Da Vulnerabilidade ao Estigma**

Ao situar uma compreensão sobre o assunto desta seção, pede-se uma licença poética para fazer referência à obra da literatura infanto-juvenil *O que os olhos não veem*, de Ruth Rocha (2003). Em linhas bem gerais, conta a história de um rei que, acometido por uma doença, deixa de ver e ouvir as pessoas pequenas, passando a enxergar somente as grandes. Tal condição fez com que a maioria da população do reino ficasse invisível aos olhos do rei e aos olhos de todos os palacianos. O povo indignado resolveu reivindicar que suas vozes fossem ouvidas.

De repente, uma voz possante e ruidosa foi ouvida no palácio. O rei então imaginou: “- Uma voz tão alta assim só pode ser de um gigante!”. E de novo ele falou: “- Que coisa tão grande é essa que mais parece uma floresta?”. Na verdade, tratava-se de uma multidão de pessoas pequenas, usando pernas de pau e alto-falantes, que protestavam contra a cegueira do rei.

O resumo da obra de Rocha pode ser lido metaforicamente para falar de dois conceitos. O primeiro conceito diz respeito às minorias, e na concepção de Muniz Sodré “é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual”

(SODRÉ *in* PAIVA e BARBALHO, 2005, p. 12). Sodré destaca a dinâmica em que se inserem as minorias: de acordo com o autor, a minoria é uma “voz qualitativa” ao mesmo tempo em que, no contexto contemporâneo, é um “lugar de transformação”. Entende-se que os grupos dos CRAS analisados se inserem nessa dinâmica de transformação. Neles pode-se a partir das práticas educacionais, sair da condição vulnerável para ocupar um espaço na sociedade, como sujeito participativo e autônomo.

O segundo conceito é o do estigma, que é engendrado através das condições sociais, culturais, econômicas e afetivas fragilizadas. Erving Goffman (1975) defende que a sociedade imputa regras, categorias e normas, que devem ser naturalmente cumpridas. Essas exigências, naturalizadas no convívio social, categorizam os indivíduos, de acordo com seus atributos. Da mesma forma que, no caso de diferença ou ausência desses atributos, esses indivíduos são estigmatizados.

Tal condição é relacionada no contexto deste estudo com a pobreza que subjaz a desigualdade social, racial, cultural, que cria abismos sociais incapacitando e impedindo que indivíduos, grupos e famílias usufruam dos direitos comuns a todos os cidadãos. Essa posição momentânea ou permanente, acaba por distinguir essas pessoas do resto da sociedade, por ocuparem uma posição desfavorável socialmente e pelo ambiente (social, cultural e territorial) que ocupam.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 1980, p. 11).

Em outras palavras, são identidades sociais estigmatizadas. Goffman (1975) destaca que essa condição não é percebida pelas pessoas que integram esses grupos.

A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também é que ele é, até certo ponto, “diferente”, e que seria absurdo negar essa diferença (GOFFMAN, 1975, p. 134).

Assim, defende-se que os jovens e crianças vulneráveis socialmente atendidas pelos CRAS ocupam uma condição estigmatizada, na medida em que os aspectos da sua vida social não contribuem para sua participação plena nas estruturas sociais, políticas e culturais. Nesse contexto, há, segundo Goffman, mecanismos que agrupam os sujeitos estigmatizados,

[...] meios urbanos que possuem um núcleo de instituições de serviço que fornecem base territorial para prostitutas, viciados, homossexuais, alcoólatras e outros grupos desacreditados, sendo esses estabelecimentos, algumas vezes, compartilhados por várias classes de proscritos, e outras vezes, não. [...] Dentro da cidade existem comunidades residenciais desenvolvidas, étnicas, raciais ou religiosas, com uma alta concentração de pessoas tribalmente estigmatizadas e (diferentemente de muitas outras formações de grupos entre os estigmatizados) tendo a família, e não o indivíduo, como unidade básica de organização (GOFFMAN, 1975, p. 32)

Entende-se que os Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba ocupam lugar semelhante aos destacados por Goffman, pois atendem pessoas consideradas desacreditadas pela posição desfavorável que ocupam na sociedade. Tal condição é caracterizada pela exposição de famílias, grupos e indivíduos à exclusão social, pobreza, desemprego, precariedade ou falta de moradia, com laços familiares e comunitários fragilizados ou rompidos, indivíduos sem acesso a bens e serviços, entre outros.

Frente a essa realidade, os CRAS atuam na prevenção e diminuição das desigualdades sociais e do estigma que tal condição acarreta, articulando projetos que visam ao fortalecimento de vínculos sociais e comunitários. Uma das ações promovidas nos CRAS para estimular e manter os vínculos é a oferta de atividades em grupo, como é o caso das oficinas de Educomunicação, objeto de estudo desta pesquisa.

Chamar a atenção para essa questão foi essencial para compreender os efeitos de práticas educacionais na vida das crianças e adolescentes envolvidos, sobretudo porque é a partir dos vínculos que os indivíduos entram em comunicação uns com os outros, que eles avaliam as suas ações, se conhecem a si mesmos e aos outros, constroem novas relações e transformam sua realidade.

## **2.2 A Comunicação e o Vínculo**

Para uma compreensão da dinâmica social contemporânea não é possível prescindir da comunicação. Quando o assunto é a comunicação, refere-se a ciência que se desenvolve a partir de “um discurso articulado, coerente, capaz de produzir um discurso equilibrado com um consenso razoável sobre o funcionamento social” (SODRÉ, 2001, p. 2). E essencialmente do que trata essa comunicação? Entende-se que o objetivo da comunicação está situado na convivialidade, na vinculação dos sujeitos “que efetivamente possa comprometer o indivíduo

com o exercício da sua cidadania, que possa permitir-lhe uma atuação no seu real-histórico, podendo transformar, inclusive, sua existência e a das pessoas à sua volta” (PAIVA, 2003, p. 49).

A perspectiva da comunicação destacada por Paiva (2003) se relaciona com o conceito de comunidade num sentido transformador, na medida em que aborda questões locais, particularizadas de determinado grupo e atua diretamente nas relações de pertencimento entre os atores envolvidos, gerando “consequentemente o poder reivindicatório, que se instala a partir da informação numa ótica programática, não com um propósito meramente promocional, mas de melhoria da condição de vida do indivíduo” (PAIVA, 2003, p. 57). É possível perceber uma preocupação nesse sentido nos objetivos lançados aos grupos de convivência dos Centros de Referência, que visam

ao fortalecimento da convivência familiar e comunitária e contribuem para o retorno ou permanência dos adolescentes e jovens na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. As atividades devem abordar as questões relevantes sobre a juventude, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e formação de atitudes e valores que reflitam no desenvolvimento integral do jovem. As atividades também devem desenvolver habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e a inclusão digital de modo a orientar o jovem para a escolha profissional, bem como realizar ações com foco na convivência social por meio da arte-cultura e esporte-lazer. As intervenções devem valorizar a pluralidade e a singularidade da condição juvenil e suas formas particulares de sociabilidade; sensibilizar para os desafios da realidade social, cultural, ambiental e política de seu meio social; criar oportunidades de acesso a direitos; estimular práticas associativas e as diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo de jovens no espaço público (Livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, 2009, p. 11).

Podemos notar a partir dos objetivos das ações dos CRAS o foco na necessidade de se construir o pertencimento, a participação e a autonomia, especialmente no que se refere aos grupos de convivência de adolescentes. Paiva define muito bem o que significa essa construção.

Para o indivíduo, a necessidade de pertencimento à comunidade significa também o seu enraizamento no cotidiano do outro, bem como o reconhecimento de sua própria existência. Ou seja, compartilhar o espaço, existir com o outro funda a essência do ser, sendo possível perceber-se na medida em que se descobre pelo olhar do outro. Além disso, relacionar-se pressupõe o cumprimento de uma série de papéis, porque, vivendo em comunidade, o indivíduo pode nomear-se: eu sou irmão, filho, pai, sou membro desta família, e, portanto, possuidor de um elenco determinado de características físicas, genéticas, comportamentais e morais (PAIVA, 2003, p. 87).

No contexto dos CRAS, o esforço é exatamente para fortalecer, reestabelecer e consolidar esse papéis, através dos grupos de convivência que atendem indivíduos, famílias e grupos para o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos. Muniz Sodré (2006) defende que vínculos sociais e afetivos são conceitos muito próximos da comunicação. Ele diz que o objeto da comunicação é a vinculação social, “é como se dá o vínculo, atração social, como é que as pessoas se mantêm unidas, juntas socialmente” (2001, p. 2). Concorde-se com a ideia de Sodré que aponta a urgência de um novo viés interpretativo, ou seja, a partir da afetividade. Um esforço para

liberar o agir comunicacional das concepções que o limitam ao nível de interação entre forças puramente mecânicas e de abarcar a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto (SODRÉ, 2006, p. 13).

Trata-se de reconhecer os laços afetivos como uma importante dimensão do conhecimento, “de um saber que transpareça de modo imediato na superfície sensível das condutas” (SODRÉ, 2006, p. 16). Em outras palavras, os vínculos são os laços atrativos, a ligação simbólica com a família, com os amigos, com os membros de uma comunidade, com um grupo, com um ideal. Sodré diz que

vincular-se (diferentemente de apenas relacionar-se) é muito mais do que um mero processo interativo, porque pressupõe a inserção social e existencial do indivíduo desde a dimensão imaginária (imagens latentes e manifestas) até as deliberações frente a orientações práticas de conduta, isto é, aos valores. A vinculação é propriamente simbólica, no sentido de uma exigência radical de partilha da existência com o Outro, portanto dentro de uma lógica profunda de *deveres* para com o *socius*, para além de qualquer racionalismo instrumental ou de qualquer funcionalidade societária (SODRÉ, 2006, p. 93).

A partir dessa reflexão entende-se que o vínculo cria sentido para as ações dentro de um grupo ou comunidade, e não se limita à relação de materialidade ou de território, mas “se converte em realidade intersubjetiva e social” (SODRÉ, 2006, p. 94). As conexões dentro desse espaço de vinculação se caracterizam pela formação de uma teia de sentidos (ações, práticas, instituições), possibilitada pelos signos (linguagem), e pode ser entendida como cultura.

Nessa encruzilhada, as ações significantes e a formação do significado se revelam como processos inseparáveis do contexto histórico, social e cultural em que se desenvolvem. Aqui também é Martín-Barbero (1997) quem propõe o cotidiano como o espaço onde circulam as trajetórias de sentido, as mediações, ou seja, o pano de fundo das manifestações

comunicacionais orquestradas no contexto das tramas culturais e os sentidos produzidos efetivamente nas práticas sociais.

O campo daquilo que denominamos *mediações* é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade (...). E isto numa dupla operação de desconexão e recomposição (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 262).

As transformações colocadas por Martín-Barbero se processam dentro de uma realidade complexa, uma realidade muito mais complexa e radical do que a que é apresentada pelos meios de comunicação. Nessa perspectiva, o vínculo surge como um dos dispositivos de constituição de sentidos, um lugar de onde olhamos, interagimos e nos posicionamos no mundo.

### **2.2.1 Dos vínculos à Participação Social**

As experiências na dimensão do sentir se encontram intimamente relacionadas com o âmbito da comunicação, que por sua vez gravita na dimensão cultural. Isso significa que a vinculação atua de forma vigorosa, “como um esforço de mobilização efetivo” (PAIVA in PAIVA & BARBALHO, 2005, p. 21).

Em outras palavras, os processos comunicativos atuam de forma central na produção de conhecimento, implicam “a co-participação dos sujeitos no ato de pensar” (FREIRE, 1971). Isso quer dizer que o sujeito não só compartilha experiências com os outros, mas dá sentido a elas, torna-as inteligíveis dentro da sua realidade. Logo ele não será mais o mesmo. Tais experiências essencialmente coletivas criam condições para uma mudança de percepção, para a participação social.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se

fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais (FREIRE, 2011, p. 80-81).

Pode-se associar tal reflexão às práticas educomunicativas nos CRAS de Curitiba, como elemento problematizador da realidade dos grupos. Nesse sentido, a questão da participação social emerge como uma mudança de atitude política, a partir da inserção crítica e do reconhecimento dos sujeitos como atores na sua realidade.

A participação implica bem mais do que estar próximo, junto. A experiência comum, ação conjunta, se define pelo seu caráter de reciprocidade e internalização de questões, causas e desafios postos a uma comunidade, ou seja, no coletivo, “onde a experiência sensível pode ganhar os foros emancipatórios” (SODRÉ, 2006, p. 22).

O caráter dessa participação, conforme aponta Sodré, versa sobre ações coletivas que envolvem um tipo de vinculação e conseqüentemente a construção de conhecimentos. Esse processo implica uma imersão nas questões locais, políticas, culturais e sociais de determinada comunidade, bem como um tipo de educação, que associada à comunicação assume, aspecto dinâmico e mobilizador.

Ao se constituírem e terem por vínculo questões de interesse comum – principalmente os que partilham o mesmo território, como no caso das comunidades de bairro –, podem ter um papel real e uma tarefa nada ilusória em relação ao poder decisório. Os indivíduos agrupados por interesses comuns podem retomar como cidadãos a possibilidade que lhes foi negada, de interferir nas decisões do poder público (PAIVA, 2003, p. 56).

Nesse contexto, a construção de conhecimento e a vinculação dos sujeitos são percebidas dentro um processo educativo não formal, ou seja,

a forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações (GOHN, 2001, p. 98).

Isto é, um processo gerador de consciência crítica, sobre as questões que dizem respeito à comunidade. Tal processo é essencialmente cultural na medida em que envolve os “modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói” (GOHN, 2001, p. 101). A cultura se configura como um fenômeno inerente a qualquer comunidade ou grupo. No entanto, é móvel e sofre influência dos valores, das identidades, do lugar onde os atores se reconhecem e se organizam.

Martín-Barbero destaca o bairro como esse lugar de reconhecimento, que “proporciona às pessoas algumas referências básicas para construção de um *a gente*, ou seja, de uma sociabilidade mais ampla” (1997, p. 274).

Ao transpor essa ideia para a realidade dos CRAS percebe-se características que revelam os valores identitários, através da construção coletiva de conhecimento, da autonomia dos jovens a partir das práticas educacionais.

A educacional é uma soma de elementos que se utiliza de aparelhos de mídia, como jornais, revistas, fanzine, sites, vídeos ou programas de rádio e televisão, enquanto importantes ferramentas de aprendizado e, por isso mesmo, de desenvolvimento da consciência crítica diante da sociedade e da própria vida (...). Pela sua participação ativa no processo produtivo, pela análise dos conteúdos utilizada para se montar o produto, assume para sempre uma posição mais ativa e crítica diante de tal meio, além de poder fortalecer a identidade de tal localidade (ROSSETTI *apud* FAXINA, 2010, p. 5).

Tal ideia pode ser integrada à descrição das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, contidas no site<sup>31</sup> do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, segundo a qual os grupos de convivência configuram uma ação complementar ao trabalho de proteção social básica realizado junto às famílias, e “organizam-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária” (MDS, 2013).

Isto significa que a Educacional possibilita a construção de um diálogo com essas atribuições, e dessa forma amplia a atuação social dos jovens a partir da experiência nos grupos de convivência. Uma participação no domínio local.

“A essa análise acrescenta-se, como proposição afirmativa da interpretação, a ideia de que a vinculação social deve ser forjada como um esforço de mobilização efetivo (...). No seu projeto de mudança social, pode aportar programas efetivos de ação no cotidiano das populações”. (PAIVA *in* PAIVA e BARBALHO, 2005, p. 21).

Nas últimas décadas, a perspectiva do cotidiano, da ação local vem chamando a atenção de estudiosos não só nos campos da história, da antropologia e da sociologia, mas também na área da comunicação. Martín-Barbero (1997, p. 269) enfatiza as iniciativas forjadas no bairro como “um campo fundamental de gestação” (Ibid, 1997, p. 271) de

---

<sup>31</sup> Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Site do MDS. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protECAobasica/servicos/convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>. Acessado em: 16.01.2014.

representações. Ao aproximar as ações dos CRAS<sup>32</sup> da cultura do bairro, identifica-se aquilo que o autor chama de “modos de viver” que “instituem e canalizam os laços sociais no novo ambiente, tornando-se os centros de novas formas de solidariedade” (Idem, 1997, p. 271).

Essas novas formas de solidariedade emergem na dimensão das identidades entendidas como “uma ‘celebração do móvel’: formada e transformada continuamente em relações às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13). Tais manifestações operam localmente através da apropriação de valores e traços culturais pelo grupo.

A partir do envolvimento nas ações propostas no CRAS, argumenta-se que “emergem, nesse novo contexto, novas formas sociais, novos e distintos formatos de relacionamento do indivíduo com o mundo, com as coisas do mundo e principalmente com o outro” (PAIVA *in* PAIVA e BARBALHO, 2005, p.15). Tais vivências são mediadas pela prática educacional. Em outras palavras, o processo educacional faz o “meio de campo” para o reconhecimento do outro como um outro legítimo na convivência (MATURANA, 1998).

Raquel Paiva (2005) destaca que “entre os maiores desafios da contemporaneidade, o principal está centrado no problema do estabelecimento de regras, padrões, normas, afetos; enfim, na aceitação radical do outro” (PAIVA *in* PAIVA e BARBALHO, 2005, p. 16). O trabalho nos Centros de Referência de Assistência Social articula essa ideia, na medida em que busca incentivar a participação social e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos.

Ao propor atividades para aproximar os grupos de crianças e adolescentes de assuntos da sua realidade, estimular o desenvolvimento de competências comunicacionais e reforçar os laços sociais e afetivos, acredita-se que o processo educacional estabelece o que PAIVA (2005, p. 23) chama de “fluxo de mudança”, que evoca conceitos de “envergadura teórico-prática capazes de promover reformulações na estrutura social”, abrangendo conceitos como “aceitação, convivialidade, diferença/igualdade, inclusão, compartilhamento, pertencimento, diálogo, comunicação” (*ibid*).

As noções de vínculo e participação social nos Centros de Referência aparecem como um novo campo de reflexão sobre os laços sociais e afetivos no qual se imbricam as questões da identidade cultural, dos valores e das relações do grupo nas vivências durante as práticas educacionais.

---

<sup>32</sup> Embora os Centros de Referência sejam instituições do Estado, acreditamos que correspondam às características colocadas por Martín-Barbero, pois estimulam a convivência comunitária, a participação e o protagonismo nos grupos de jovens e crianças através de ações sistemáticas, dentre elas as oficinas de Educação.

### 3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa em tela dedica-se ao trabalho realizado nas Oficinas de Educomunicação nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba. Para desenvolvimento da mesma, foram escolhidas duas unidades: CRAS A.R., situado na região da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), no qual acompanhamos o trabalho desenvolvido nas oficinas com crianças e adolescentes de 11 a 14 anos; CRAS R. B., na região do Tatuquara, onde observamos as atividades desenvolvidas com um grupo de adolescentes de 14 a 16 anos, que fazem parte do Projovem Adolescente<sup>33</sup>.

A escolha das unidades foi feita com base na indicação da Gerência de Proteção Social Básica, setor da FAS responsável pela coordenação dos CRAS, e na minha atuação como educadora nos CRAS (de junho de 2011 a março de 2012).

Para penetrarmos em tal realidade, precisamos entender como são articuladas as atividades nos grupos de convivência de crianças e adolescentes dos CRAS. Conforme o texto do livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009), as ações devem ter foco

na formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, 2009, p. 6).

A partir desse enfoque, são direcionadas as ações para os grupos de convivência. As oficinas de Educomunicação passaram a fazer parte do elenco de atividades para auxiliar no trabalho em curso, que visa ao fortalecimento de vínculos sociais e afetivos. Desse modo, a

---

33 O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos (Projovem Adolescente) tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Isso é feito por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. Mais detalhes no site do MDS. <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protocaobasica/servicos/projovem>. Acessado em: 22.07.2013.

análise que realizamos neste estudo busca não só entender a relação com recursos comunicativos e a aplicação das linguagens e práticas de comunicação, mas também compreender como se formam os laços sociais e afetivos das crianças e adolescentes no agir educacional, e como as práticas educacionais atuam na realidade desses jovens. Nesse sentido consideramos relevante um entendimento contextual do Sistema de Assistência Social de Curitiba.

### **3.1 Da Assistência à Ação Social**

Os avanços na consolidação das Políticas de Assistência Social ganharam uma dimensão estratégica a partir da Constituição Federal de 1988. O progresso veio através da normatização da Lei Orgânica de Assistência Social<sup>34</sup> (LOAS), especialmente do marco regulatório e da implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Esta política atua na perspectiva de integração e fortalecimento da proteção social brasileira (SILVA *et alii*, 2010).

Em Curitiba, os primeiros registros de atividades na área de assistência social datam da década de 1960. Esses serviços eram prestados pela prefeitura e voltados para a população de baixa renda. Conforme dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, 2009, Cd-rom), em 1966 o plano diretor da cidade já recomendava “implantação de equipamentos sociais de consumo coletivo, formando as redes de educação, saúde e atendimento de crianças” (IPPUC, 2009, Cd-rom). Essas políticas gradativamente culminaram na estruturação de secretarias e órgãos municipais para atender às demandas da assistência social do município.

Na década de 1980, a coordenação das ações na área da assistência social foi assumida pela recém-criada Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). As ações desenvolvidas envolveram “organização comunitária, cursos profissionalizantes, administração das creches municipais, entre outros serviços” (IPPUC, 2009, Cd-rom). Em 1990 são criadas as administrações regionais e no ano seguinte ocorre a fusão entre a SMDS e a Fundação de Recuperação, Educação e Integração (FREI). Dessa união nasce a Fundação da Ação Social, que assumiu a gestão da área socioassistencial da cidade.

---

<sup>34</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm). Acessado em: 17.01.2013.

A partir da Constituição Federal de 1988, a assistência social, até então entendida como uma ação restrita, pontual, compensatória, voltada para o combate à pobreza e à espoliação do capital e/ou uma prática social da rede da solidariedade civil, passa a ser reconhecida como política pública, não contributiva, dever do Estado e direito do cidadão que dela necessitar, para a garantia dos mínimos sociais, e a compor o tripé da Seguridade Social, junto à Saúde e à Previdência Social (IPPUC, 2009, Cd-rom).

No final de 1993, com a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8742/93), as necessidades de mudança na gestão da assistência social ficam mais nítidas. Em Curitiba, a FAS começa a trabalhar numa perspectiva mais integral,

saindo de uma visão compartimentada em programas, procura espontânea e dependência da população, para uma visão de busca ativa, visão sistêmica baseada no território e na família, auto-sustentabilidade e co-responsabilidade da comunidade (IPPUC, 2009, Cd-rom).

Com a elaboração da Política Nacional de Assistência Social, em 2004, a FAS passou por uma reestruturação, através de um planejamento estratégico articulado nas Conferências Municipais de Assistência Social. Redefiniu sua missão e estabeleceu suas diretrizes municipais, de acordo com o PNAS (2004). Atualmente, a rede de serviços, projetos e programas socioassistenciais da FAS atua em três segmentos: Proteção Social Básica, Geração de Trabalho e Renda e Proteção Social Especial. O Serviço de Assistência Social Básica atua na prevenção de situações de risco,

por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (IPPUC, 2009).

Tais objetivos são desenvolvidos por meio de ações e projetos oferecidos nos CRAS e nas Unidades de Atendimento<sup>35</sup>. Os Centros de Referência são locais estratégicos instalados em áreas de pobreza e oferecem atendimento socioassistencial e coordenam atividades com objetivo de potencializar a rede de proteção social básica.

---

<sup>35</sup> São espaços como salões paroquiais, associações e locais que prestam serviço de apoio aos serviços dos CRAS.

Produtos	Resultados	2004	2005	2006	Jan a Abril 2007
Famílias atendidas com serviços de proteção social básica nos CRAS	Famílias		32.000	43.300	26.928
	Pessoas		108.000	147.000	91.418
	Atendimentos	502.788			
Famílias atendidas em grupos socioeducativos nos CRAS	Famílias participantes		1.500	4.210	2.321
	Grupos			134	124
	Atendimentos	3.530			
Benefícios eventuais concedidos	Cestas básicas			6.370	2.618
	Vales-transportes			33.661	11.136
	Fotografias para documentos			6.650	2.454
	Total benefícios eventuais			46.000	16.208
	Atendimentos	14.457			
Grupos de Convivência / Centro de Atividades para Idosos - CATI / Vale Vovô	Idosos participantes			10.773	7.982
	Cestas básicas	21.213		22.758	7.464
	Grupos de Convivência	97		124	124
	Atendimentos	87.936			
Agente Jovem / Formando Cidadão / Centro da Juventude / Jornada Ampliada	Crianças, adolescentes e jovens		6.930	6.930	5.936
	Atendimentos	98.262			
Grupos Comunitários em funcionamento	Grupos			34	41
Direito da Família	Pessoas atendidas		29.711	13.860	4.190
	Atendimentos	24.106			
Cadastro Único	Famílias	23.404	72.000	78.014	80.866
Programas de Transferência de Renda	Famílias		42.408	51.157	51.157

TABELA 1 - PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA - EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EM CURITIBA 2004 A 2007

FONTE: IPPUC (2009)

Como mostra a TABELA 1, somente nos quatro primeiros meses do ano de 2007 o índice de participação nos grupos de convivência superou o número de participantes do ano de 2006. Isso demonstra um aumento na demanda por projetos e programas de proteção social básica e evidencia que os CRAS desenvolvem não só serviços socioassistenciais, mas também promovem ações sociais.

### 3.1.1 Centros de Referência de Assistência Social

Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) são dispositivos públicos estatais descentralizados (geridos pelos municípios). Eles fazem parte da Política Nacional de Assistência

Social (PNAS), que atua na prevenção de situações de vulnerabilidade e de risco<sup>36</sup>, através do desenvolvimento de potencialidades e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Esses espaços são destinados às comunidades que enfrentam dificuldades decorrentes da situação de pobreza, sem acesso a direitos e serviços básicos, ou ainda com vínculos sociais e familiares desfeitos ou fragilizados. Os Centros de Referência fazem o acolhimento desses grupos e são responsáveis pela gestão territorial da rede social básica, principal acesso aos serviços do Sistema Único de Assistência Social (Suas). Os Centros são estrategicamente distribuídos em áreas onde são identificadas as situações de risco e vulnerabilidade social.

Os CRAS articulam e coordenam ações e projetos voltados para os serviços sociais básicos. Uma das principais funções dos CRAS é o serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família<sup>37</sup> (Paif), que busca “fortalecer a função protetiva das famílias, prevenindo a ruptura de vínculos, promovendo o acesso e usufruto de direitos e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida” (Texto sobre a Paif - site do MDS, 2013). As funções do Paif incluem projetos e ações locais de acolhida, convivência e socialização das crianças e jovens, famílias, idosos e pessoas com necessidades especiais, a partir da constatação da situação de vulnerabilidade.

As atividades realizadas com crianças e adolescentes nos CRAS fazem parte do programa socioassistencial da FAS e são direcionadas prioritariamente para grupos que participam dos programas sociais do governo federal ProJovem e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)<sup>38</sup>, que objetivam o fortalecimento de vínculos sociais e familiares e o incentivo ao protagonismo.

As ações com os grupos são realizadas em parceria com entidades governamentais e não-governamentais. As oficinas de Educomunicação, assim como dança, teatro, capoeira, inseridas nos grupos de convivência de crianças e adolescentes nos CRAS, são coordenadas

---

<sup>36</sup> [...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (ABRAMOVAY, 2002, p. 13).

<sup>37</sup> Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/protecao-e-atendimento-integral-a-familia-paif/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-paif>. Acessado em: 17.08.2013.

<sup>38</sup> Conjunto de ações visando ao combate ao trabalho infantil para menores de 16 anos. Compõe o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em três eixos básicos: transferência direta de renda a famílias com crianças ou adolescentes em situação de trabalho, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças/adolescentes até 16 anos e acompanhamento familiar através do Centro de Referência de Assistência Social.

pela organização não-governamental chamada Universidade Livre do Artesanato e da Cultura Popular<sup>39</sup> (UNIART), fundada em 1996, voltada para projetos de caráter educativo e cultural.

Curitiba tem atualmente 45 Centros de Referência de Assistência Social e 17 unidades de atendimento, distribuídos pelas nove subprefeituras regionais<sup>40</sup> do município.

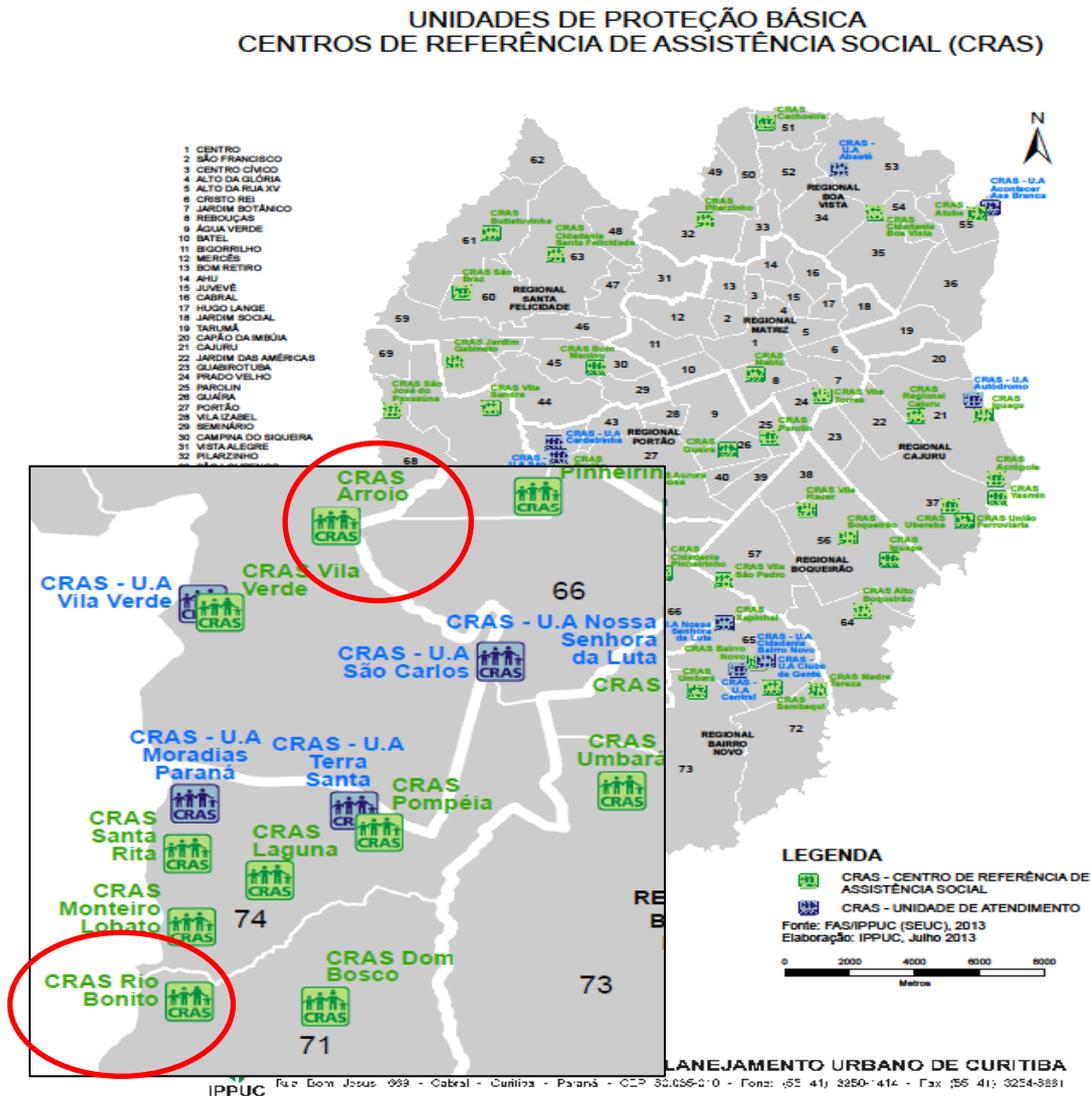


FIGURA 1 -

EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA EM CURITIBA – 2013  
FONTE: IPPUC (Julho de 2013)

No que se refere aos grupos de convivência, sete educadores<sup>41</sup> atendem 21 grupos nas localidades do Cajuru, Boqueirão, CIC, Pinheirinho e Bairro Novo. Atualmente

<sup>39</sup> UNIARTE. Disponível: <http://uniartesanato.blogspot.com.br/>. Acessado em: 25.07.2013.

<sup>40</sup> Encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que Curitiba está administrativamente subdividida.

<sup>41</sup> A distribuição das oficinas é feita através da demanda de cada Centro de Referência. As oficinas de Educomunicação foram solicitadas para atender os 21 grupos distribuídos nas regionais citadas no texto.

cerca de 160 crianças e jovens<sup>42</sup> participam das oficinas. As atividades foram iniciadas em junho de 2011, após a contratação da UNIART via licitação pública, com o intuito de promover o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, a formação de valores, o incentivo ao protagonismo, entre outros princípios.

É importante destacar que no mês de janeiro de 2013, com a posse do novo prefeito do município de Curitiba, os pagamentos feitos pela prefeitura foram suspensos e o prefeito decretou moratória de 90 dias. Tal medida incidiu diretamente nas verbas para os projetos e para o pagamento dos profissionais responsáveis pelas oficinas, provocando a saída de vários instrutores que prestavam serviço nos Centros de Referência. Só a partir de maio de 2013 foram feitas novas contratações e os projetos foram retomados, o que exigiu dos profissionais dos CRAS novas visitas domiciliares, novos contatos para reunir novamente as crianças e adolescentes dos grupos de convivência.

### **3.1.1.1 O Centro e as Moradias A. R.**

Inaugurado no ano de 2011, o CRAS A. R. faz parte da Regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC). Atende aproximadamente quatro mil famílias, das localidades Moradias A. R., Moradias Castanheira, Conjunto Belo Ar, Osvaldo Cruz (I e II) e de 11 vilas do Bolsão Sagrada Família. O Centro foi instalado na região oeste da cidade, numa área de casas populares onde moram famílias vindas de zonas consideradas de risco. O Centro está situado na Rua José Rodrigues Pinheiro e fica em frente a um terminal do Porto Seco e ao lado das Moradias A. R.

Nesse pequeno bairro de residências populares, com cerca de 130 casas, recém-criado, sem estruturas de serviço e lazer (postos de saúde, creche, praças), o CRAS é o dispositivo público mais próximo. Por esse motivo, tornou-se uma referência para os moradores e lugar de encontro das pessoas. No CRAS A. R. a população tem acesso a brinquedoteca, aulas de capoeira, grupos de convivência e aulas de artesanato para idosos, e oficinas de Educomunicação para crianças e adolescentes.

---

<sup>42</sup> Dados fornecidos pela UNIART em entrevista à autora no dia 27.06.2012, Curitiba, PR.

### 3.1.1.2 O Centro e a Vila R. B.

Inaugurado no ano de 2006, o Centro de Referência de Assistência Social do R. B. fica na região oeste da cidade, no bairro Campo de Santana, e divide território com o CRAS D. B. Atua junto às Vilas R. B., Riacho Doce, Conjunto Lambari e ao Residencial das Hortênsias. O Centro atende aproximadamente três mil famílias. Os grupos de convivência dedicados às crianças e aos adolescentes reúnem cerca de 60 crianças e adolescentes. No caso do ProJovem, o CRAS prepara e encaminha os adolescentes para o mercado de trabalho dentro do programa Adolescente Aprendiz<sup>43</sup>. E ainda oferta ou direciona o grupo para cursos profissionalizantes.

Nesse cenário, as oficinas de Educomunicação visam a otimizar o trabalho junto aos grupos, que segundo o site do MDS objetivam:

[...] possibilitar o desenvolvimento de habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e a inclusão digital, de modo a orientar o jovem para a escolha profissional consciente, prevenindo a sua inserção precoce no mercado de trabalho (MDS, 2013).

Para isso, as práticas educacionais precisam estar articuladas aos objetivos do grupo e trabalhar os eixos estruturantes entendidos como temas transversais,

abordando conteúdos necessários para compreensão da realidade e para a participação social. Por meio da arte-cultura e esporte-lazer, visa a sensibilizar os jovens para os desafios da realidade social, cultural, ambiental e política de seu meio social, bem como possibilitar o acesso aos direitos e à saúde, e ainda, o estímulo a práticas associativas e às diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo dos jovens no espaço público (MDS, 2013).

Essas ações respondem às políticas sociais do governo e atendem jovens cujas famílias estão ligadas ao bolsa-família, ou ainda, quando são consideradas em situação de risco ou vulnerabilidade social.

---

<sup>43</sup> O Programa Capacitação do Adolescente Aprendiz é desenvolvido em parceria com entidades sem fins lucrativos registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMTIBA). Consiste em duas etapas, sendo a primeira uma capacitação inicial que se configura na preparação do adolescente para a cultura do mundo do trabalho, e a segunda o encaminhamento às empresas para contratação na condição de Aprendiz. Disponível em: <http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?id=120>. Acessado em: 20.12.2013.

Os dois CRAS que integram esta pesquisa ficam na região oeste de Curitiba, que segundo dados do IPPUC<sup>44</sup> (2013) está entre as regiões que mais tiveram crescimento populacional. A pesquisa diz ainda que tal crescimento pode ser associado à política habitacional do município, que encaminhou para essas localidades boa parte dos investimentos da Companhia de Habitação Popular de Curitiba<sup>45</sup> (Cohab) nos últimos anos. As regiões do Tatuquara e CIC ficam distantes do centro de Curitiba, na periferia da cidade. E a renda média dos moradores fica entre 2,4 a 3,9 salários mínimos mensais, ou seja, um índice mais baixo se comparado à média do município, que é de 4,5 salários mínimos (IPPUC, 2013).

No que se refere às áreas de lazer (museus, parques, feiras, praças, entre outros), a região da CIC, onde fica a Vila Moradias A. R., tem somente o chamado Parque Bosque do Trabalhador, distante cinco quilômetros do pequeno bairro. Na Vila R. B. não há nenhuma área próxima destinada ao lazer.

Sobre a educação, os dados do IPPUC (2009, Cd-rom) mostram que Curitiba é a capital brasileira com menor número de analfabetos, 2,1% da população, enquanto que nas localidades do Tatuquara e da CIC esse índice sobe e fica entre 6 e 8% da população com mais de 15 anos que não sabe ler nem escrever. Outro dado importante é sobre a violência. Tatuquara e CIC aparecem entre as cinco localidades com maior índice de violência do município.

Tais dados podem ser associados à questão do risco e da vulnerabilidade social e à escolha desses locais para a instalação dos CRAS. As condições e a qualidade de vida dessas localidades, como demonstraram as pesquisas do IPPUC, são sociais, econômicas e culturalmente menores se comparadas às dos demais bairros de Curitiba.

---

<sup>44</sup> IPPUC, disponível em: <http://www.ippuc.org.br/mostrarPagina.php?pagina=131>. Acessado em: 17.12.2013.

<sup>45</sup> A Companhia de Habitação Popular de Curitiba (Cohab) é uma sociedade de economia mista criada em maio de 1965, que tem como acionista majoritária a Prefeitura de Curitiba. A Companhia é responsável pela execução da política habitacional do município de Curitiba e tem competência para atuar também na Região Metropolitana. Disponível em: <http://www.cohabct.com.br/conteudo.aspx?secao=25>. Acessado em: 25.12.2013.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO: AS FASES DA PESQUISA

As questões levantadas ao longo desta pesquisa versam sobre as subjetividades, a construção das identidades e sobre as relações afetivas e sociais que se estabelecem durante as oficinas de Educomunicação nos CRAS. Com base nessa realidade, traçou-se um percurso metodológico regido pela ideia de que “a reflexão metodológica não se faz de modo abstrato” (LOPES, 1994, p. 79). Assim, arquitetou-se o percurso através de uma proposta metodológica plural e integrada, utilizando como técnicas o questionário, a observação, a dinâmica de grupo e as entrevistas. Tais estruturas, segundo Lopes (1994), “promovem a pesquisa como dinâmica múltipla de instâncias e fases que se interpenetram dialeticamente” (1994, p. 85).

Adotou-se como ponto de partida o questionário (Apêndice II), utilizado como um instrumento para agrupar os dados sobre os sujeitos de pesquisa, com questões sobre a configuração familiar, gostos, preferências, faixa etária, grau de instrução, renda familiar, grupos de pertencimento e questões específicas sobre as oficinas de Educomunicação.

Dando prosseguimento à pesquisa de campo, empregou-se a técnica da observação. Segundo Lopes, as operações nessa fase da pesquisa “visam à reconstrução empírica da realidade, isto é, visam coletar e reunir evidências concretas capazes de reproduzir os fenômenos em estudo no que eles têm de essencial” (LOPES, 1994, p. 123), processo pelo qual foram obtidos os dados empíricos brutos essenciais para descrever e interpretar o fenômeno social em questão.

O processo de observação teve início em maio de 2013 e foi encerrado em outubro do mesmo ano. Consistiu em acompanhar, observar, descrever e relatar o desenvolvimento das atividades com os dois grupos. No CRAS R. B. as atividades eram realizadas às terças-feiras das 14h às 16:30h, e no CRAS A. R. às quartas-feiras das 9h às 11:30h.

Na segunda etapa desse processo foi dedicado a interpretação dos dados, fase na qual “a pesquisa atinge a condição própria de cientificidade” (LOPES, 1994, p. 131). Elegeu-se de acordo com a fundamentação teórica apresentada cinco categorias de análise: **o planejamento, a orientação teórico-metodológica, a postura do educador, o envolvimento do grupo e os resultados das ações** (grifo meu).

Para conduzir as perguntas dirigidas aos integrantes dos grupos optou-se por uma abordagem indireta, através de uma dinâmica de grupo desenvolvida em duas etapas nos dias 8, 9 e 16 de outubro de 2013. Foram propostas quatro atividades com foco na maneira como as práticas educacionais atuam na realidade dos atores envolvidos. As ações envolveram

o trabalho com imagens, sons e diálogos, partes de uma sensibilização com o intuito de deixá-los à vontade para responder as questões colocadas durante a pesquisa. Nessas ocasiões, buscou-se compreender quem são esses jovens, como pensam, o que sentem e que mudanças podem ser identificadas ao longo do processo educomunicativo. Procurou-se valorizar as histórias de cada sujeito, o seu cotidiano, as suas opiniões, fazendo uma relação com as experiências vivenciadas nas oficinas.

No entanto, a tarefa de “captar afetos” e mudanças no comportamento social dos atores é um desafio que exige um processo de abstração, pois “a realidade é complexa, e o conhecimento e a sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, redes e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo” (TRINDADE, 2006, p. 101). Assim, trabalhou-se com elementos teórico-metodológicos capazes de apontar as respostas para as questões da pesquisa.

#### **4.1 As escolhas Teórico-metodológicas**

Ao serem retomadas as inquietações que motivaram esta pesquisa, que envolvem o modo como a Educomunicação atua no fortalecimento de vínculos sociais e afetivos de crianças e adolescentes dos grupos dos CRAS, identificaram-se elementos subjetivos que inscrevem esse trabalho no campo da pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender uma experiência singular.

A construção do objeto de pesquisa na pesquisa qualitativa é, muito frequentemente, considerada como um dos critérios básicos de sua originalidade, não pelo fato de que a pesquisa proceda de modo radicalmente diferente do das outras metodologias de pesquisa, mas sim, porque a ênfase recai sobre aspectos que lhe são particulares (DESLAURIERS E KÉRISIT *in* POUPART et alii, 2012, p.134)

Defende-se que tais particularidades se aproximam de modo especial dos objetos da comunicação. Esse raciocínio permite perceber fenômenos cristalizados pelas práticas educomunicativas nos CRAS. Desta maneira, “[...] não nos referimos a objetos disponíveis no mundo, mas àqueles que a comunicação, enquanto conceito, constrói, aponta, deixa ver” (FRANÇA *in* HOHLFEDT; MARTINO, 2010, p. 42). A partir da atmosfera criada pelas práticas educomunicativas com grupos de crianças e adolescentes nos CRAS A. R. e R. B., buscou-se analisar como a Educomunicação intervêm nas relações desses grupos.

Em razão da natureza do objeto, optou-se pela observação participante, para aferir os efeitos da Educomunicação nos laços sociais e afetivos. Esse método permitiu

a inserção do observador no grupo estudado, segundo um procedimento de compreensão do real [...], e é a participação ou o envolvimento do pesquisador que permite chegar à compreensão da realidade pesquisada [...]. Concretamente, trata-se de se entrar sem restrições, de viver, pensar e sentir como aqueles que se pesquisa [...]. O pesquisador pode dar conta da realidade dos atores, porque ele tem acesso às suas perspectivas, vivendo as mesmas situações ou os mesmos problemas que eles (JACCOUD; MAYER *in* POUPART *et alii*, 2012, p. 262).

As observações iniciaram-se em maio de 2013, nos CRAS A. R. e R. B. As atividades foram registradas num caderno de campo e num diário de pesquisa (Apêndice I) com informações sobre os temas abordados durante as oficinas, bem como materiais utilizados e as impressões dos grupos.

A técnica do questionário permitiu acessar o perfil socioeconômico dos envolvidos. Essa estratégia se articula com a proposta “multimétodo” da análise qualitativa através da qual percebe-se “a heterogeneidade das situações, a diversidade das trajetórias e das experiências” (GROULX *in* POUPART *et alii*, 2012, p. 101).

Esses primeiros passos da pesquisa, com a observação das oficinas e a aplicação do questionário, permitiu captar as percepções iniciais sobre os grupos e delinear as seguintes categorias de análise: planejamento; orientação teórico-metodológica; postura do educador; envolvimento do grupo e resultados das ações. Tais categorias de análise contribuíram para estruturar os pontos de acesso à realidade dos grupos e serviram como fio condutor para os procedimentos metodológicos de pesquisa.

Durante a investigação utilizou-se como estratégia uma dinâmica de grupo com o intuito de fazer com que os envolvidos se sentissem à vontade para falar sobre as oficinas de Educomunicação, seus vínculos sociais e afetivos, pertencimento e identidade, dialogando com os objetivos e hipóteses da pesquisa. Tal abordagem foi articulada com o objetivo de obter dados em profundidade.

Essa técnica através da qual o pesquisador se coloca diante do participante para quem faz perguntas com o objetivo de obter informações que contribuam para a investigação. Trata-se de um diálogo assimétrico em que o pesquisador busca coletar dados e o interlocutor se apresenta como fonte de informação. As entrevistas procuram explorar o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem e desejam (VEIGA; GODIM, 2001, artigo online)

Tal escolha demonstrou que a entrevista (Apêndice IV) realizada a partir da dinâmica de grupo não foi simplesmente colocada como um jogo de perguntas e respostas, mas sim envolvendo também a leitura das atitudes, dos gestos, das expressões e da posição tomada pelo entrevistado perante as atividades propostas pela entrevistadora.

Efetivamente, além de trazer informações concernentes às suas características, como sexo, idade, o pertencimento étnico ou de classe, e de possibilitar indagar de maneira mais ou menos direta sobre sua trajetória social, de modo a melhor compreender e situar o seu discurso, a entrevista não dirigida se prestaria a uma exploração em profundidade do contexto de vida e do meio de pertencimento do entrevistado, resultando em um material que permite mais adequadamente circunscrever sua experiência e seu ponto de vista, bem como evidenciá-los (POUPART *in* POUPART et alii, 2012, p. 226).

A partir desse entrelaçamento de técnicas focalizou-se o afeto, o vínculo e as práticas educacionais como um objeto de conhecimento, como um objeto construído a partir da comunicação. Para Pires (*in* POUPART et alii, 2012, p. 58), na construção do objeto é necessário considerar alguns sentidos.

Inicialmente, o objeto é construído a partir de uma determinada disciplina, ou seja, forma-se como *objeto disciplinar*, no qual o pesquisador participa de um projeto e constrói “suas próprias descrições e explicações da realidade, em função dos parâmetros de sua disciplina” (PIRES *in* POUPART et alii, 2012, p. 59). Este exercício envolve teoria e prática, na medida em que o conhecimento é produzido no domínio da ação. Neste caso, das práticas educacionais nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba.

Num segundo sentido, o autor diz que o *objeto construído* é fruto de uma *pré-construção social* “Essa pré-construção social do objeto constitui, assim, uma espécie de obstáculo epistemológico (Bachelard) à nossa maneira de apreendê-lo cientificamente, pois ela orienta nosso modo de vê-lo e de concebê-lo” (PIRES, *in* POUPART et alii, 2012, p. 59). Considerou-se neste estudo não como um obstáculo e sim como um esforço, um desafio epistemológico, a minha experiência como educadora nos CRAS. Tal fato é um risco assumido, que foi trabalhado cuidadosamente ao longo da pesquisa, para garantir o rigor científico e não prejudicar a investigação.

E finalmente, a noção de objeto construído indica o *procedimento metodológico*, que diz respeito à seleção de materiais, enfoques e recortes da pesquisa. Em resumo, o pesquisador “constrói de sua parte, seu objeto técnica e teoricamente” (*ibid* 2012, p. 60). A construção científica do objeto desta pesquisa se prende a uma perspectiva comunicacional

para testar sua capacidade de explicar e atuar nas realidades e na construção de sentidos. Portanto:

O ponto de vista interno, isto é, o sentido que os atores atribuem às suas condutas ou à sua vida, constitui, assim, material de observação. Essa estratégia valoriza uma particularidade dos objetos das ciências sociais: o fato de que a subjetividade adquire uma importância capital para a compreensão, interpretação e explicação científica das condutas humanas (PIRES in: POUPART et alii, 2012, p. 72).

A imersão na realidade dos grupos “permite à pesquisadora, sobretudo, indagar os atores sobre o que eles estão fazendo ou dizendo, apenas observando diretamente as condutas” (BECKER; GEER in POUPART et alii, 2012, p. 239). Essa técnica possibilita que a informação seja transformada em dado de pesquisa. “O dado leva-nos a abandonar o espaço doxológico do real e nos introduz no espaço epistêmico da pesquisa” (LOPES, 1994, p. 111). A constituição das práticas sociais (educativas) em objeto de pesquisa se deu na medida em que a sua significação ganha pertinência como problema científico.

Tal abordagem, que consiste em “estudar a ação em relação com a realidade social natural em que se vive” (COULON, 1995, p. 22) inspirou conceitos como o da teoria das mediações de Martín-Barbero (1997), da qual foram emprestadas importantes contribuições para entender a relação da comunicação com a cultura e a questão das identidades, elementos fundamentais para captar o sentido que os membros dos grupos dos CRAS atribuem aos objetos, indivíduos e símbolos que os rodeiam e o modo como eles “fabricam seu mundo social” (COULON, 1995, p. 22).

Assim, entende-se as práticas educativas como parte do mundo social dos sujeitos envolvidos, no qual atuam na produção de sentidos e no cotidiano das crianças e adolescentes integrantes dos grupos. Identifica-se tal relação no esforço para fortalecer os laços sociais e afetivos durante as oficinas de Educação nos CRAS. O percurso metodológico permitiu “elucidar as significações que os próprios agentes põem em prática para construir seu mundo social” (COULON, 1995, p. 22). No contexto das práticas educativas nos Centros de Referência de Assistência Social pesquisados, conduziu-se a análise qualitativa por meio da triangulação de técnicas das quais destacaram-se dados relevantes para abordar as questões da pesquisa e testar as hipóteses levantadas e se chegar a resultados confiáveis.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de uma abordagem *multimétodo* que atendesse à natureza aberta e dinâmica da pesquisa. Através do questionário, da observação das oficinas e da dinâmica com os grupos buscamos objetivar as experiências vividas nas oficinas de

Educomunicação nos CRAS. Tal exercício foi desenvolvido sem perder de vista a “vigilância epistemológica” (LOPES, 1994, p. 139). Em outras palavras, uma crítica do conhecimento produzido. Tal vigilância foi posta em prática respeitando os esquemas metodológicos adotados, ou seja, seguindo rigorosamente um hábito de pesquisa. Assumiram-se os riscos e respeitaram-se as particularidades de cada caso. Lopes (1994, p. 140) destaca que “há critérios que devem ser levados em consideração em função de sua pertinência na investigação, mas nem todos se aplicam igualmente e com o mesmo peso”. Em função das especificidades e da exigência de pesquisa, ponderou-se constantemente a condução dos métodos utilizados, confrontando-os com estudos semelhantes e submetendo-os à avaliação da sua validade.

#### 4.1.1 Quem são os atores

Com base nos dados obtidos no questionário respondido por 15 crianças e adolescentes das localidades Moradias A.R. e Vila R. B. Apresentados em gráficos<sup>46</sup> que permitiram visualizar a realidade dos grupos. A faixa etária dos pesquisados varia entre 12 e 16 anos.

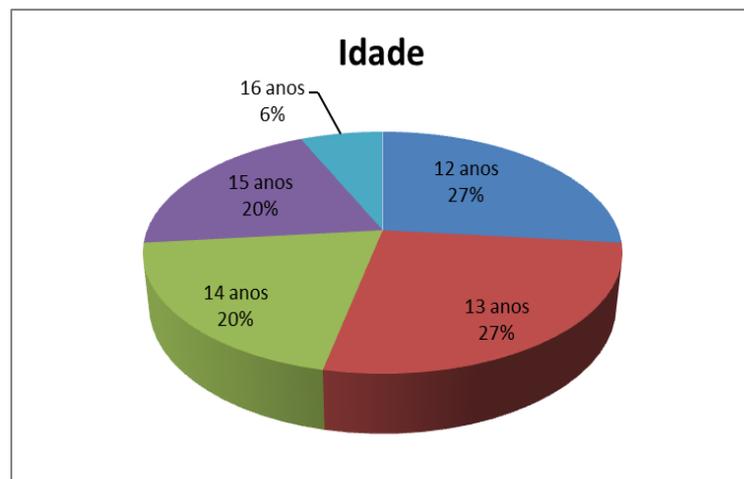


GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DOS INTEGRANTES DOS GRUPOS

Fonte: Dados obtidos pela autora

<sup>46</sup> GRÁFICOS 1 ao 12 elaborados pela autora com base no questionário aplicado nos CRAS A. R. e R. B. nos dias 04 e 05 de junho de 2013, respectivamente.

Com base nos dados coletados foi possível verificar que dez dos quinze integrantes dos grupos não souberam dizer se a família está inscrita em algum dos programas sociais do Governo Federal. Cinco afirmaram receber o bolsa-família<sup>47</sup>. No entanto, se cruzarmos os dados dos gráficos 7 e 8 que apontam respectivamente a renda familiar e a quantidade de filhos por família veremos que a maioria delas é composta de dois ou mais filhos, enquanto que no que se refere à ocupação dos pais ou responsáveis foram citadas: jornalista, cobrador de ônibus, motoristas de caminhão, pedreiro “faz tudo”, mecânico, porteiro de prédio e eletricitista. E as mães: dona de casa, zeladora, vendedora de roupas, recepcionista, diarista e cobradora. Dados que podem conferir às famílias características que se enquadram nos perfis do principal programa social do governo.

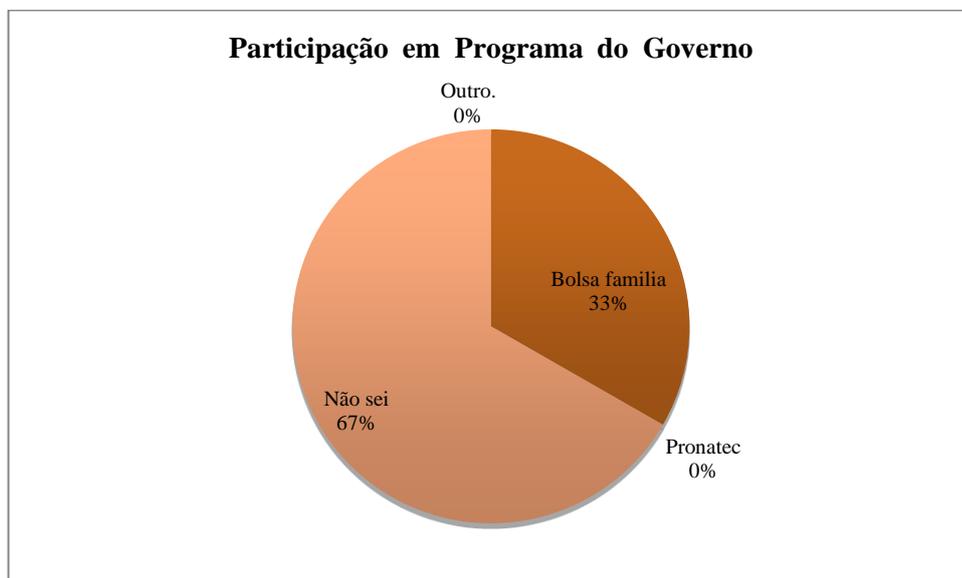


GRÁFICO 2 - PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS DO GOVERNO

Fonte: Dados obtidos pela autora

Treze dos quinze que responderam ao questionário cursam o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Somente um deles está no Ensino Médio. O outro não respondeu.

<sup>47</sup> É um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O programa integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. O Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia><http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acessado em 09.01.2014.

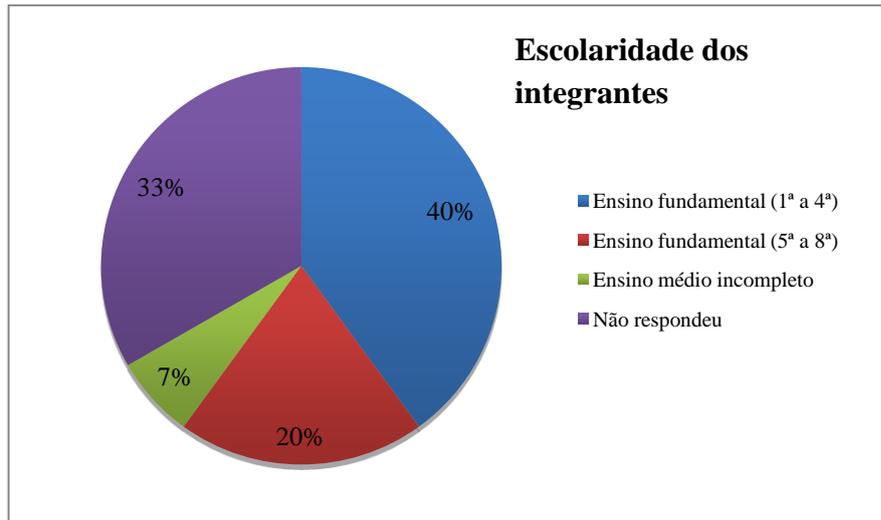


GRÁFICO 3 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS INTEGRANTES DOS GRUPOS  
 Fonte: Dados obtidos pela autora

Nove integrantes afirmaram morar com o pai e com a mãe, três moram só com a mãe e um com o pai. Os dois restantes responderam a opção “outro”. Um especificou que mora com a tia e o outro com o padrasto e a mãe.

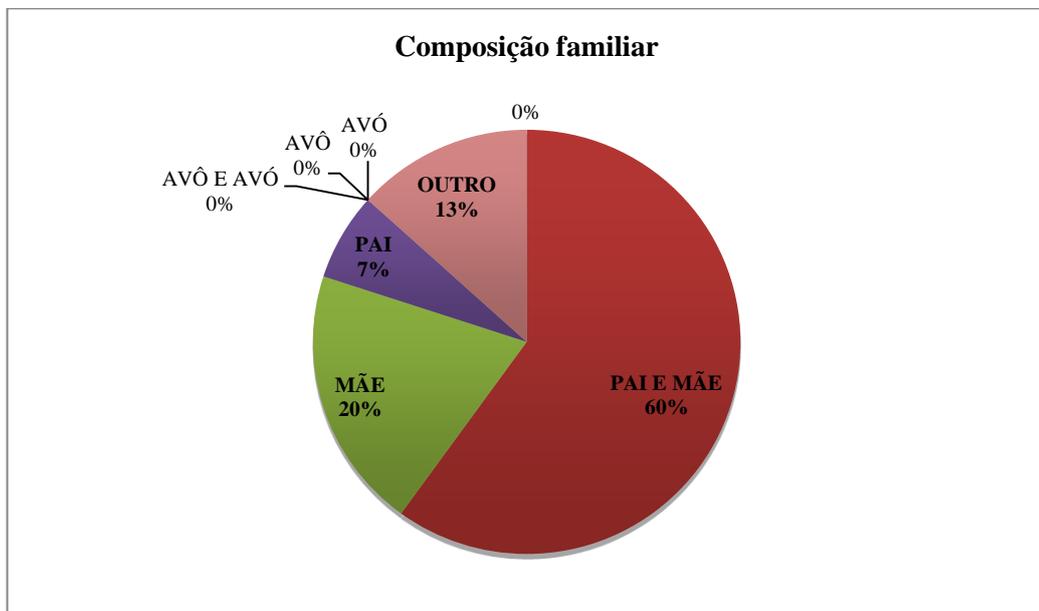


GRÁFICO 4 - COMPOSIÇÃO FAMILIAR DOS GRUPOS  
 Fonte: Dados obtidos pela autora

Dos pais e responsáveis, oito não concluíram o Ensino Fundamental. Dois concluíram. Cinco não responderam a questão. Com base nos dados é possível dizer que o grau de instrução aparece como um fator determinante para a profissão que desempenham e

influenciam na renda familiar. Estas são as profissões dos pais: um é jornalista, dois cobradores, três motoristas, um pedreiro, três são mecânicos, um porteiro e um electricista.

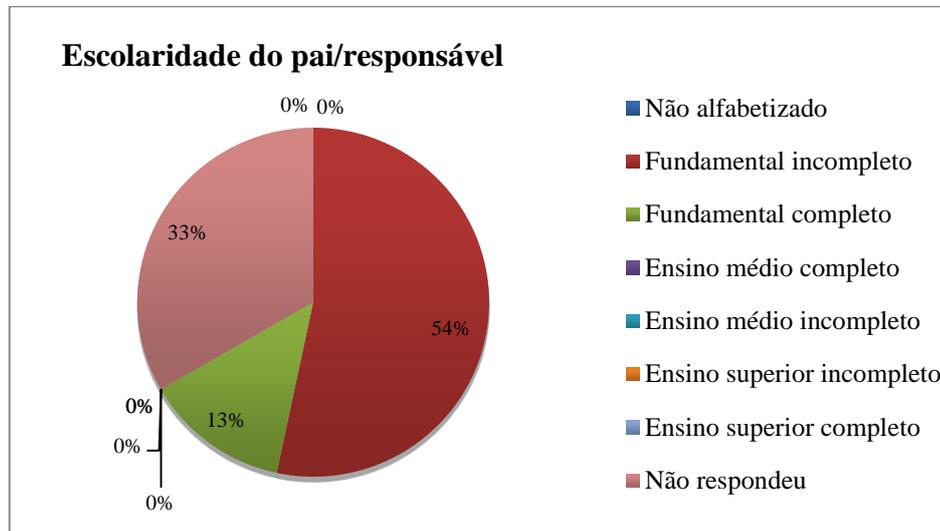


GRÁFICO 5 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI/ RESPONSÁVEL

Fonte: Dados obtidos pela autora

A maior parte dos respondentes que moram com os pais não apontou a profissão das mães. Quatro não mencionaram, dois disseram não saber. Os outros três informaram que as mães atuam como cobradora, zeladora e diarista.

Sobre a escolaridade das mães ou responsáveis obtivemos o seguinte resultado: duas não são alfabetizadas, quatro não concluíram o Ensino Fundamental, uma tem o Ensino Médio incompleto, duas completaram o Ensino Médio e seis dos integrantes não responderam essa questão.

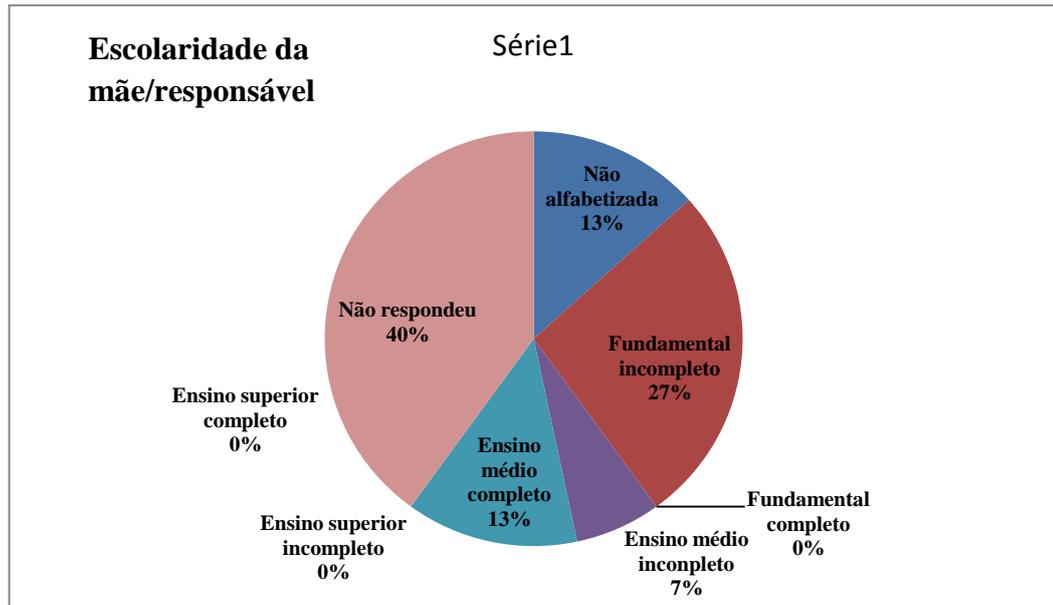


GRÁFICO 6 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE/RESPONSÁVEL  
 Fonte: Dados obtidos pela autora

No que se refere à renda familiar, nove dos quinze integrantes dos grupos disseram que a família ganha entre um e cinco salários mínimos, quatro não responderam e dois marcaram a opção outro.

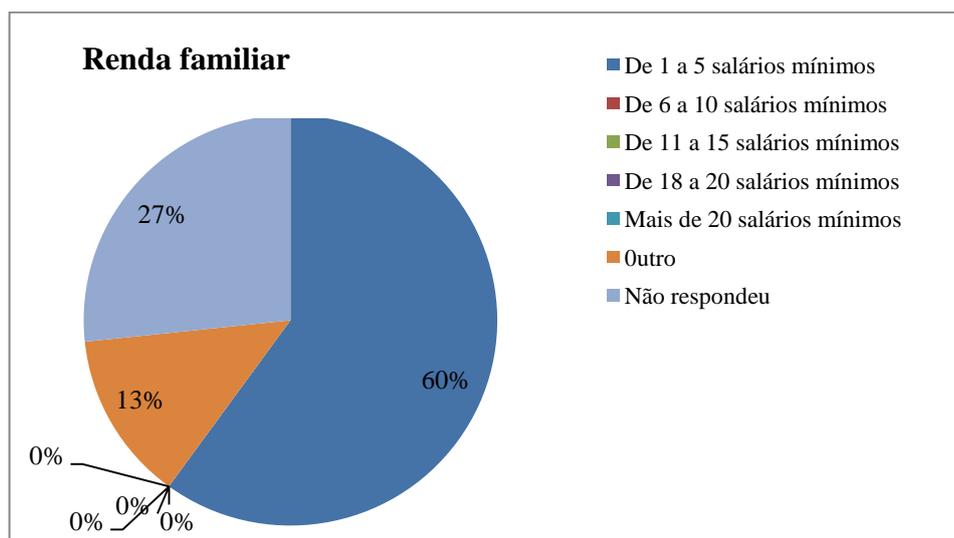


GRÁFICO 7 - RENDA FAMILIAR  
 Fonte: Dados obtidos pela autora

O gráfico 8 mostra a quantidade de irmãos por família e aponta que a maior parte das famílias é numerosa. Sete dizem ter três irmãos ou mais, três afirmaram ter dois irmãos e cinco tem apenas um irmão.

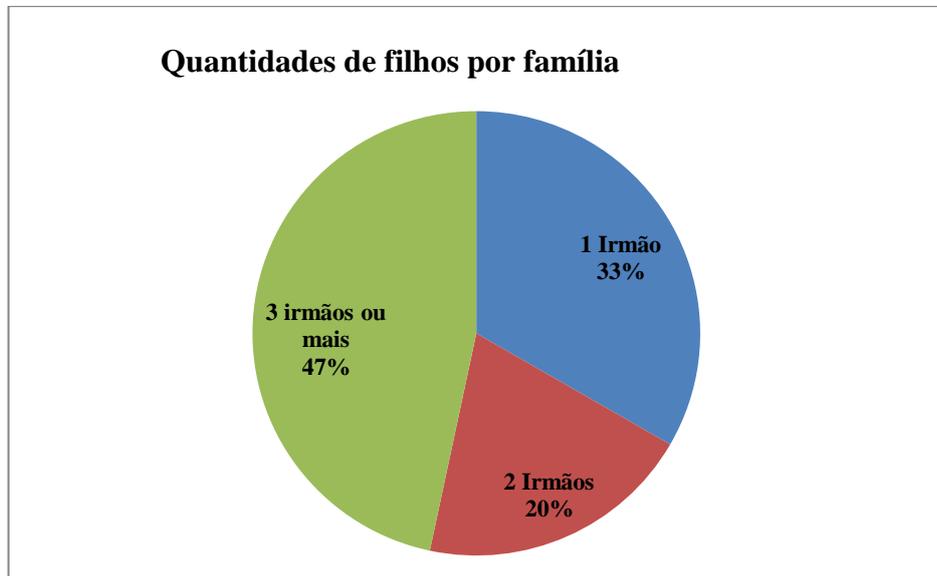


GRÁFICO 8 – QUANTIDADE DE FILHOS POR FAMÍLIA

Fonte: Dados obtidos pela autora

Todos os quinze respondentes afirmaram residir em casa própria. O grupo também foi interrogado sobre serviços e produtos que dispõem em casa. A questão foi formulada com a intenção de verificar o acesso aos meios de comunicação. Todas as casas têm aparelhos de televisão, catorze dos integrantes têm aparelho de DVD, onze possuem rádio, dez têm câmera fotográfica e oito têm computador com acesso à internet. Nenhum dos respondentes tem acesso a canais pagos de TV ou possui assinatura de jornais e revistas.

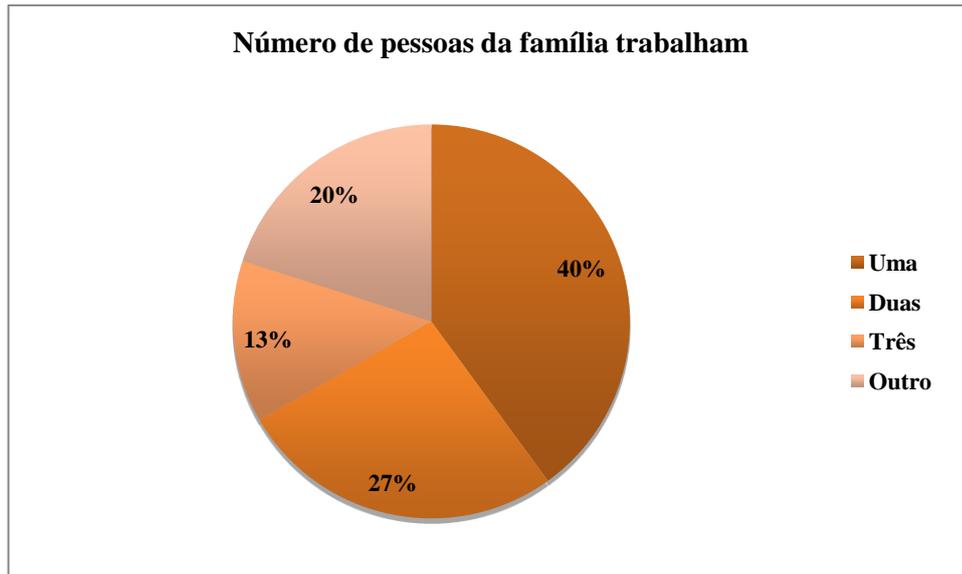


GRÁFICO 9 – PESSOAS QUE TRABALHAM NA FAMÍLIA

Fonte: Dados obtidos pela autora

De acordo com o gráfico 9, na maioria dos casos apenas uma pessoa garante o sustento da casa, já que seis respondentes disseram que apenas uma pessoa da família trabalha. Quatro responderam haver duas pessoas na família trabalhando, três marcaram a opção “outro” sem justificar e dois responderam que três pessoas da família trabalham.

Observou-se a partir do gráfico 10 que a maioria dos participantes do grupo (oito dos quinze) usa o tempo livre para assistir TV, acessar a internet (seis), ouvir rádio (seis), sair com amigos (seis) ou apenas ficar em casa (seis), ou ainda praticar esportes. Notou-se que dentre as atividades mais citadas aparecem às interações com os meios de comunicação.

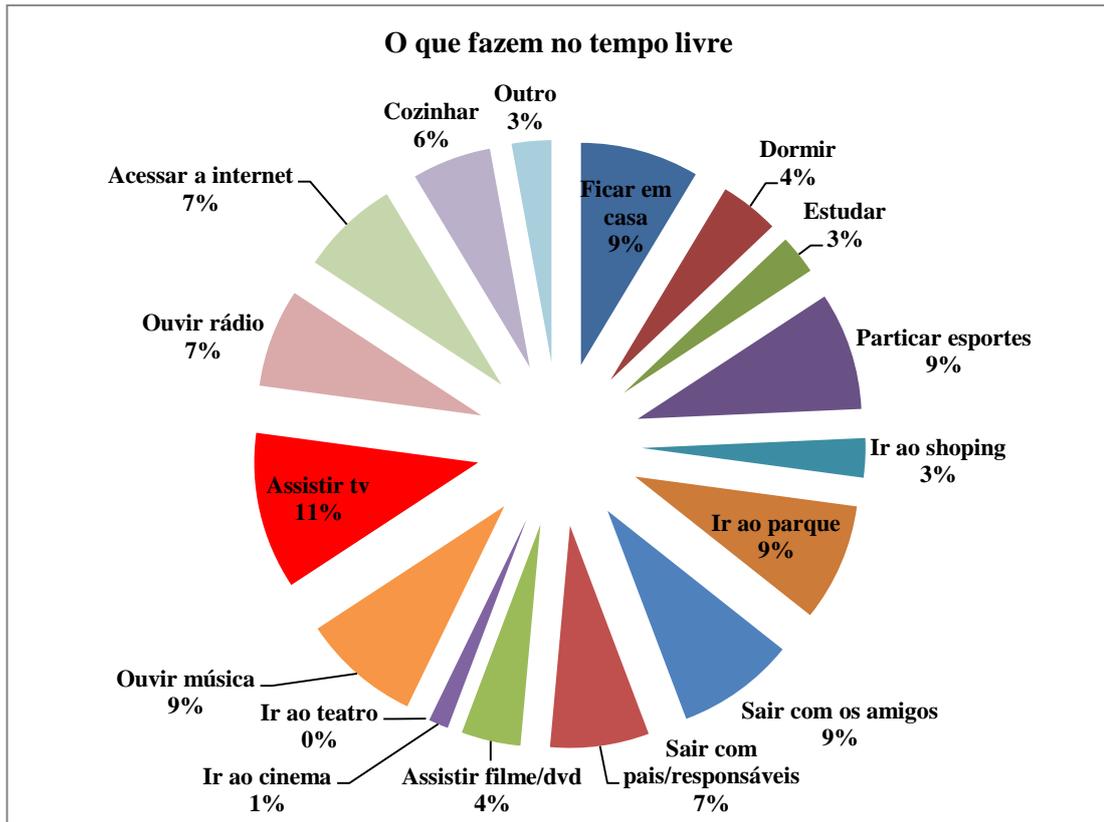


GRÁFICO 10 – ATIVIDADES NO TEMPO LIVRE

Fonte: Dados obtidos pela autora

No gráfico 11 questionou-se a quantidade de horas diárias que eles assistem televisão. Três dos quinze responderam que assistem a mais de sete horas de programação televisiva, dois afirmaram dedicar de cinco a sete horas a essa atividade, enquanto três dizem assistir a cinco horas diárias, seis outros assistem de uma a três de TV por dia e um disse assistir televisão por menos de uma hora. Esses dados representam que essas crianças e adolescentes dedicam boa parte do seu tempo livre à televisão, ou seja, tomam o ato de assistir TV como uma atividade recreativa e de lazer.

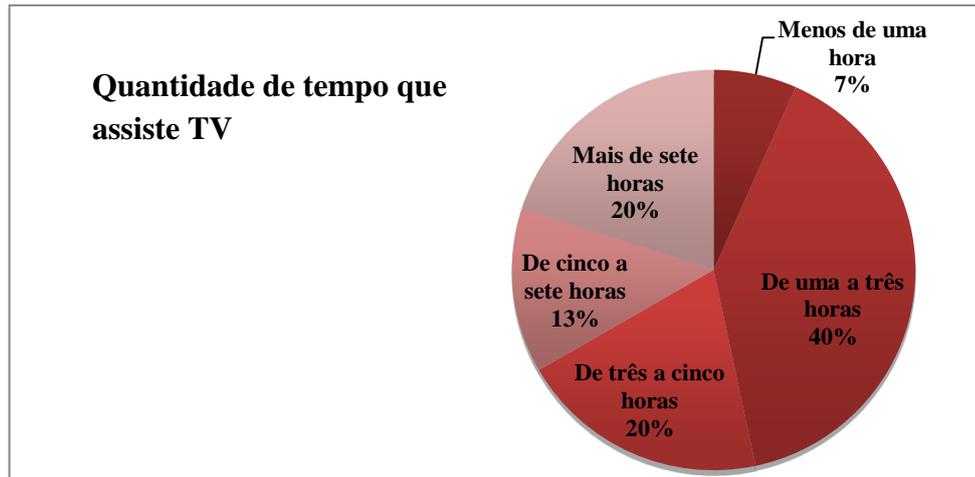


GRÁFICO 11 – QUANTO TEMPO ASSISTE TV POR DIA

Fonte: Dados obtidos pela autora

Na questão que indagou sobre qual a principal função da televisão, os entrevistados responderam que é “ajudar as pessoas”; “ensinar mais coisas”; “passar coisas que educam as pessoas, como a parar de beber, etc”; “ensinar mais coisas para as crianças que assistem com frequência e ensinar menos ‘besteiras’, violência, palavrão, etc”; “ensinar coisas boas”; “seria ensinar mais para as crianças”; “ensinar as pessoas a economizar mais dinheiro, água, luz, etc” [sic].

Numa primeira investida de análise, há uma preocupação com o que eles não veem ou não percebem na programação televisual. As respostas remetem a um entendimento de que a televisão deveria exercer, principalmente, uma função educativa. Essa leitura abre um questionamento sobre a competência dos meios de comunicação, em especial, da televisão, em oferecer uma programação que atenda às expectativas desse público. Para Martín-Barbero, as diferentes formas de ver, ler e de escutar não são levadas em conta, deixando de fora as demandas sociais dessa parcela da sociedade.

Há um acúmulo de demandas sociais de comunicação e de cultura que se expressam nos modos de ver, de ler e de escutar. São demandas não formuladas, que não têm forma, que requerem um exame para que possam ser formuladas, tomar forma; seriam demandas dirigidas (MARTÍN-BARBERO *in* SOUSA, 1995, p. 53).

Em outras palavras, deve-se considerar como pensam, como se expressam e o que demandam esses atores e as diferentes maneiras como eles se relacionam com os meios de comunicação.

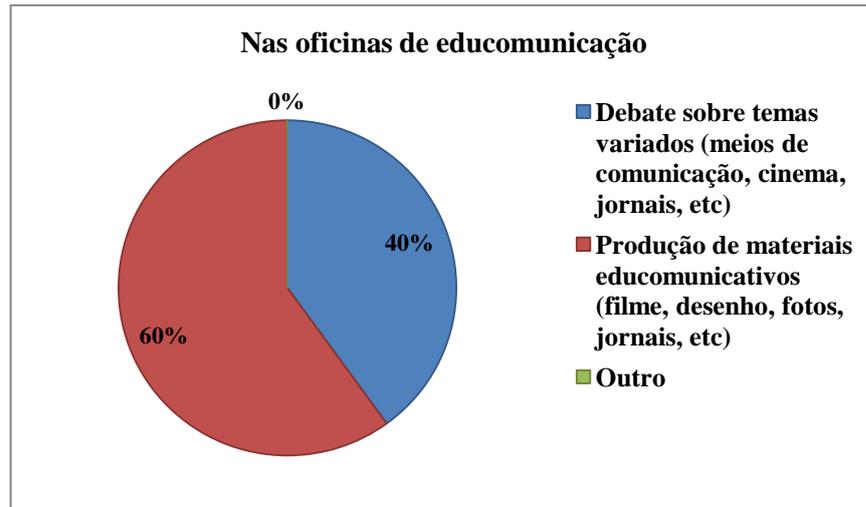


GRÁFICO 12 – ATIVIDADES NAS OFICINAS DE EDUCOMUNICAÇÃO

Fonte: Dados obtidos pela autora

No gráfico 12, os jovens expressaram que as oficinas de Educomunicação possibilitam a produção de materiais educacionais (filme, desenho, pintura, recortes, campanhas, fotos, jornais, etc) e promovem debates sobre temas variados como televisão, cinema, internet, entre outros. Observou-se que nove respondentes apontaram a **produção** de materiais educacionais como principal atividade das oficinas e os seis restantes destacaram que tais atividades envolvem **debates** sobre temas como a televisão, o cinema, os jornais, as revistas, entre outros (grifo meu).

Tais considerações remetem à ideia de Soares, que considera a Educomunicação uma práxis social, criando um processo orientador de ações e práticas sociais (2011, p. 13). Essa perspectiva é percebida nas respostas na medida em que evidencia um tipo de intervenção social envolvendo debates e produção de peças audiovisuais, desse modo, um tipo de reflexão-ação.

Na visão de Paulo Freire (1987), as respostas dos entrevistados configuram-se como uma práxis educativa na qual a ação-reflexão do homem no mundo pode transformá-lo. Podemos dizer ainda, a partir do pensamento de Gramsci,<sup>48</sup> que “a atividade teórica e a prática estão indissolavelmente interligadas, de uma inteligência em contínua criação e em perpétuo movimento” (GRAMSCI, 1978, p. 69). As respostas apontadas pelos entrevistados indicam

<sup>48</sup> Gramsci debruçou-se sobre o tema da práxis e aprofundou a discussão a partir de uma “teoria da práxis” que em linhas bem gerais dizia que “construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é, potenciando-a ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se pôr em funcionamento” (GRAMSCI, 1978, p. 56).

um exercício para combinar esses elementos no contexto das oficinas de educomunicação nos CRAS. Freire e Gramsci consideram a práxis como um ato crítico, especialmente Gramsci ao destacar que isso acontece

quando realmente as forças práticas desencadeadas pedem para ser justificadas, para serem mais eficientes e expansivas, ou se multiplicam os programas teóricos que pedem para ser também eles justificados realisticamente, enquanto demonstram ser assimiláveis pelos movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais (GRAMSCI, 1978, p. 57).

Entende-se que essas “forças práticas” merecem ser destacadas dentro do contexto dos CRAS, na medida em que buscam um movimento também de expansão de conhecimentos, de protagonismo, de autonomia dos jovens envolvidos. Ao mesmo tempo em que uma reflexão teórica sobre a realidade se faz necessária para que essas práticas tomem forma e sentido na vida desses grupos. Assim passou-se para um segundo momento analítico com base na observação das oficinas de Educomunicação nos CRAS.

## 4.2 Sobre as oficinas

Para compreender a forma como estas crianças e adolescentes encaram as vivências durante as oficinas, buscou-se um olhar na perspectiva desses atores, para entender como eles pensam, sentem e agem durante as atividades. Nessa parte do trabalho optou-se por uma descrição analítica das primeiras reuniões que acompanhamos no CRAS A. R. e no CRAS R. B. de maio a outubro de 2013.

Para a realização do trabalho a Fundação de Ação Social (FAS) exigiu que o projeto de pesquisa fosse submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>49</sup> da Universidade, que emitiu parecer favorável. Esse documento foi entregue juntamente com outros solicitados pela FAS, que foram protocolados junto à Coordenação de Desenvolvimento Profissional da Diretoria de Planejamento da Fundação de Ação Social em março de 2013. O projeto de pesquisa foi aprovado e eu recebi autorização para acompanhar as atividades nas duas unidades CRAS supracitadas.

---

<sup>49</sup> Ministério da Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Saúde - Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/SD. Mais informações disponíveis em: <http://www.cometica.ufpr.br/>. Acessado em 10.01.2013.

A observação das oficinas foi realizada durante os meses de maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2013 nos dois centros, com 15 crianças e adolescentes. As oficinas ocorrem semanalmente no CRAS A. R. nas quartas-feiras no período da manhã das 9h às 11h30 e no CRAS R. B. às terças-feiras das 14h às 16h30. Me apresentei aos integrantes dos grupos, expus os objetivos da pesquisa e permaneci na sala sem interferir na condução das oficinas. Eventualmente os integrantes dos grupos faziam alguma pergunta ou se dirigiam à mim, eu respondia e continuava as anotações no caderno de campo. Conforme a descrição dos primeiros contatos com os grupos de convivência dos CRAS A. R. e R. B., foram selecionados os quatro primeiros encontros como ponto de partida da análise, para observar as mudanças no decorrer do processo educacional em curso.

Os pontos que seriam observados foram pensados de acordo com a fundamentação teórica utilizada. Esse exercício foi desenvolvido no decorrer do trabalho de campo, em resposta à realidade observada nas oficinas de Educação nos CRAS.

O primeiro ponto observado diz respeito ao **planejamento** (grifo meu) das oficinas, ou seja, o modo como os educadores articulavam as ações com os grupos. Soares (2013) destaca que a Educação exige uma metodologia na qual é necessário prever e planejar o conjunto de ações envolvidos nas práticas educacionais, e esse planejamento deve ser feito coletivamente.

O segundo tema é **a orientação teórico-metodológica** (grifo meu) que precisa ser coerente e estar afinada com a fundamentação teórica da Educação.

O terceiro ponto diz respeito à **postura do educador** (grifo meu), que deve, segundo Soares (2011), atuar com um mediador cultural capaz de compreender a realidade dos jovens e ajudar a transformá-la.

O quarto item observado é **o envolvimento do grupo** (grifo meu) nas atividades e ações propostas nas oficinas. Na perspectiva das práticas educacionais, Soares (2013) afirma que a participação de todos e em todas as fases do processo são essenciais dentro de um projeto educacional.

E finalmente o quinto ponto aborda **os resultados das ações** (grifo meu), sendo as práticas educacionais entendidas como um processo de reflexão-ação (FREIRE, 1987). Buscou-se perceber o desfecho das ações, ou seja, se o processo como todo apresenta mudanças perceptíveis.

#### 4.2.1 Observação das Oficinas no CRAS A. R.

No primeiro contato com o CRAS A. R. na condição de pesquisadora, em abril de 2013, fui recebida pela coordenadora do CRAS, Karlin, que me encaminhou à sala destinada às atividades dos grupos. Fui informada de que o grupo de convivência de crianças de 11 a 14 anos estava sem educador<sup>50</sup>. Nesse momento, o CRAS aguardava a colocação de um novo profissional para a retomada das atividades. Foi observado na ocasião que havia um grupo de seis crianças entre 11 a 13 anos (duas meninas e quatro meninos) que no horário destinado às oficinas de Educomunicação (nas manhãs de quarta-feira) estavam usando este tempo para jogos de tabuleiro, acompanhados por uma educadora social<sup>51</sup>, funcionária do Centro, que abordava acordos de convivência do grupo dentro do CRAS. No mês de maio as oficinas de Educomunicação foram retomadas com a chegada de um educador.

No primeiro encontro - **oficina 1** (grifo meu) - o grupo com seis crianças participou de uma roda de leitura, projeto quinzenal ofertado pela Fundação Cultural de Curitiba, através da Casa de Leitura instalada naquela localidade. Durante a atividade com o livro *O Violinista*<sup>52</sup> (THOMPSON, 2004), as crianças fizeram a observação das ilustrações e teceram comentários sobre a riqueza de detalhes e suas impressões sobre a obra.

Na sequência, o educador entregou um projeto de Educomunicação no qual ele apresentava o planejamento das oficinas com o seguinte objetivo:

---

<sup>50</sup> Segundo informações obtidas pela pesquisadora em contato telefônico (17.04.2013) com a ONG UNIART, responsável pelo recrutamento e execução das oficinas nos CRAS, nos primeiros quatro meses de 2013 os serviços ficaram paralisados pela falta de pagamento. Isso ocorreu devido à troca do governo municipal (janeiro de 2013), que congelou os pagamentos e efetuou levantamento dos projetos que estavam sendo desenvolvidos nos órgãos ligados à gestão municipal.

<sup>51</sup> O educador social é o profissional de nível técnico vinculado ao CRAS que apoia as ações administrativas do Centro, como cadastro, acompanhamento e atendimento às famílias. Atua também junto a atividades com os grupos de convivência, desempenhando o papel de orientador social no que tange os serviços de fortalecimento de vínculos e convivência. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protECAobasica>. Acessado em: 09.01.2014.

<sup>52</sup> Conta a história de Oscar, um velho que toca seu violino em frente a um teatro. Todas as noites, enquanto as pessoas aguardam na fila para comprar ingressos, Oscar espalha pelos ares sua música com o eco de seus sonhos perdidos. Quem a escuta esquece o frio, o cansaço, entrando no mundo mágico do violinista. Um mundo de sonhos, um mundo de saudades, de cores e de fantasia. Assim como *O Violinista* encanta com sua música, Colin Thompson seduz com sua história, cores e desenhos. Nem mesmo o daltonismo do autor foi capaz de limitar sua sensibilidade e criatividade artística.

Realizar um processo de formação continuada por meio da produção de textos, vídeos, fotografia e animações, objetivando a problematização das realidades contextuais do território, e que permita o empoderamento dos sujeitos (...), explorando as capacidades criativas e expressivas de cada um, seja do gesto poético, da capacitação profissional, ou da busca por um aperfeiçoamento comunicativo das relações sociais. Bem como a consolidação de uma troca de conhecimentos e saberes entre os educandos, educadores e a comunidade [sic] (B. M., 2013 em Projeto entregue ao CRAS).

A primeira ação proposta foi uma dinâmica de apresentação. Em duplas, os integrantes do grupo trocavam as seguintes perguntas: “Qual seu nome; idade; de que tipo de música você gosta; o que você gosta; o que você não gosta e qual o seu sonho”. Dessa dinâmica foram extraídas as seguintes respostas:

Nome	Sexo	Idade	Tipo de música	O que gosta	O que não gosta	Sonho
S. R.	Feminino	14	Funk e pop	Assistir tv e filmes	Ser maltratada	Ser advogada
W. A.	Masculino	12	Funk e sertanejo	Assistir tv e ouvir rádio	Ser enganado	Ser mecânico
J.V.	Masculino	13	Funk e pagode	Não sei	Ser xingado	Ser jogador de futebol
P.S.	Masculino	13	Rock e funk	Jogar bola	Mentiras e brigas	Ser jogador de futebol
G. A.	Masculino	12	Rap	Não sei	Que chamem minha atenção	Não tem
K. P.	Feminino	12	Pop	Assistir TV e ouvir rádio	De ficar sem escola	Não sei

TABELA 2– RESPOSTA APRESENTADAS PELO GRUPO DURANTE DINÂMICA DE APRESENTAÇÃO  
 FONTE: Dados obtidos pela autora.

Considerou-se que este exercício inicial serviu como um primeiro passo para identificar como pensam e o que sentem esses jovens, e ao mesmo tempo oportunizou que cada participante se assumisse como sujeito, com seus gostos, preferências, características distintas. Paulo Freire (1996) considera esse tipo de exercício

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

É possível dizer que a experiência de apresentação vivenciada pelo grupo é um ensaio de autoafirmação, de assunção desses sujeitos, isso porque permitiu um olhar de cada um para si mesmo e um olhar para o outro. Freire (2011, p. 41) destaca ainda que todos têm um ímpeto criador e que a autenticidade de um processo educativo emerge justamente na inconclusão do ser humano e na oportunidade desses sujeitos se mostrarem como eles mesmos.

Com base na observação, é possível dizer que a atividade enquanto estratégia de aproximação oportunizou que os sujeitos partilhassem seus gostos e sentimentos, desse modo criando os primeiros vínculos. Nesse sentido, entende-se que ao se conhecerem, constroem laços através de um reconhecimento do outro.

Em entrevista cedida à pesquisadora, o educador falou sobre as referências teórico-metodológicas utilizadas nas oficinas:

*A minha principal referência é o Paulo Freire, mas na verdade eu ainda estou conhecendo e construindo uma metodologia, baseada na metodologia da educação popular. Eu tenho me apoiado muito nisso ao discutir a realidade e encontrar o tema gerador para esse processo. Na verdade, isso é uma coisa que estamos construindo [sic] (B.M., 2013, em entrevista à autora).*

Entende-se que a construção metodológica para Paulo Freire exige que o educador além de ensinar também aprenda e apreenda a realidade, para nela intervir. Freire destaca: “*aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar* (grifos do autor), o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69).

No segundo encontro - **oficina 2** (grifo meu) - o grupo com seis crianças (duas meninas e 4 meninos) assistiu ao filme *A invenção de Hugo Cabret* (SCORSESE, 2012). Ao final, o educador perguntou o que eles acharam do filme. Todos afirmaram ter gostado. J.V.P., menino, 13 anos, “*gostei, achei divertido, como é que se faz um filme?*”. S.R., menina, 14 anos, “*precisa de várias pessoas e muito dinheiro!*”. T.R., menina, 13 anos, “*a piada aqui do A. R. já fez um filme, lembram disso?*”.

Ao colocar estas questões, o grupo começava a demonstrar um interesse pelas “produções simbólicas” (OROFINO, 2005, p. 143) ofertadas durante a oficina de Educomunicação e manifestava curiosidade e interesse em entender como é o processo de produção de um filme. A respeito dessa postura Freire aponta que

a construção ou a produção de conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

A atividade inspirou o grupo, que se mobilizou para criar um filme em preto e branco com temas sobre a realidade e o cotidiano local. Sobre experiências com audiovisuais, Martín-Barbero defende que “ao fazerem montagens audiovisuais sobre a vitalidade do bairro, visual e sonora, numa estética que não é decorativa, não é de cartão postal, e sim constitutiva, configuradora da vida local” (1997, p. 276), eles problematizam questões da sua realidade local.

Observou-se no decorrer da atividade dois pontos relevantes: o primeiro diz respeito ao tema proposto, uma ficção ambientada no Moradias A. R., ou seja, uma produto criado por eles, com assuntos e elementos da sua própria realidade. O segundo ponto é a construção coletiva, que mobilizou o grupo para criar uma identidade para o produto, algo que tivesse “a cara” deles, do lugar onde moram e do grupo. Oportunizou também a união do grupo em prol de um objetivo comum. Eles passaram a trabalhar juntos para construir o projeto.

Notou-se que ao desenvolver um projeto coletivo os integrantes assumiram responsabilidades uns para com os outros. Passaram a se organizar na divisão das tarefas, sugerindo detalhes para cenas, os nomes dos personagens. Eles desenhavam, pintavam e fotografavam as oficinas. Um dos integrantes ofereceu fantasias que poderiam ser usadas pelos personagens, outro ofereceu ajuda para colar os cartazes que seriam usados numa das cenas, outra parte do grupo se concentrou em desenhar os figurinos e fazer a maquiagem. Tais exemplos evidenciaram que o projeto motivou o grupo, tornando os jovens mais participativos. O grupo desenvolveu o filme com base nos temas da realidade local, como violência, funk e amizade.

A segunda questão percebida durante a oficina versa sobre os valores identitários. Ao pensarem sobre os temas que seriam abordados no filme, os membros do grupo expuseram elementos que fazem parte da sua identidade. Como por exemplo, o funk, tipo de música que todos os integrantes do grupo ouvem no celular. Criaram uma história que falava de amizades, de escola, do lugar onde moram, ou seja, de elementos que eles reconhecem como parte de suas vidas.

No momento seguinte, foi desenvolvida uma dinâmica para que cada um deles descrevesse com uma palavra as oficinas de Educomunicação. Com um novelo de lã, o

educador iniciou a dinâmica falando uma palavra e jogando o novelo para uma das crianças, que repetiu o gesto dizendo também uma palavra. Isso se repetiu até que todos falassem. Foram citadas as seguintes palavras:

<b>Sujeito</b>	<b>Palavra</b>
Educomunicador	Desafio
W.A	Filme
J.V.	Desenho
G.A.	Legal
S.R.	Interessante
P.S.	Espetacular
K. L.	Divertido

TABELA 3 – PALAVRAS CITADAS PELO GRUPO E PELO EDUCOMUNICADOR DURANTE DINÂMICA DESCRITIVA

FONTE: Dados obtidos pela autora

Na sequência, eles devolveram o novelo para o colega que jogou, repetindo assim a palavra com a qual o colega qualificou a oficina. O educador perguntou o que eles achavam das oficinas de Educação, e eles responderam:

<b>Sujeito</b>	<b>Resposta</b>
W.A	“Gosto porque quero aprender a fazer filme”
J.V.	“Gosto porque sim”
G.A.	“Não sei”
S.R.	“Ajuda a dar novas ideias”
P.S.	“Não sei”
K. L.	“Eu acho legal”

TABELA 4 – DESCRIÇÃO DOS INTEGRANTES DO GRUPO DO CRAS A. R SOBRE AS ATIVIDADES NAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO

FONTE: Dados obtidos pela autora

Com base nessas atividades notou-se um esforço de conscientização desses sujeitos, na medida em que isso requer, primeiro, uma consciência de si mesmo enquanto ator, pensante, comunicante, além de uma reflexão sobre as ações, e, segundo, uma conscientização que busca sair da superficialidade. Tal exercício, na visão de Paulo Freire, estimula uma percepção fina da realidade que pode fazer com que os atores não se contentem mais em ser

meros espectadores do mundo, tornando-os seres atuantes, capazes de transformar a sua realidade.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 1979, p. 50).

O educador, ao propor um exercício que convoca os integrantes do grupo a pensar, a falar, a expor ideias, sentimentos, impressões, nos remete ao pensamento de Freire, que defende “a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 145). Perguntamos ao educador: “Como você explica/descreve a sua relação com o grupo?”.

*É uma construção. Eu acho que isso está sendo um processo, não consigo ver uma relação, eu consigo ver um processo dessa relação. Eu acho muito “massa” estar com eles porque a gente discute tudo assim, eu me coloco junto com eles, eu tento não me colocar fora do grupo, como professor, ou educador, então eu tento estar ali com eles como o cara que chega ali e coloca a gente pra discutir, o que a gente faz todo o dia, tipo ir para casa, para a escola etc. É desta forma que eles se comunicam comigo, e desta forma eles percebem que são agentes do que estamos fazendo, e que eu não sou o cara que traz a informação, mas a gente divide isso em grupo, é uma criação, é a prática do trabalho em equipe, e eu me coloco como um deles, um parceiro deles [sic] (B. M., 2013, em entrevista à autora).*

Questionamos se o educador percebia alguma mudança no grupo a partir das oficinas de Educação.

*O respeito em equipe é uma coisa que eu percebi. O respeito deles com os educadores (do CRAS). Eu percebi que mudou bastante a questão de respeito, o partilhar e o entendimento de que as coisas só funcionam se todo mundo se ajudar, na convivência! Outra coisa é a voz. Eles perceberam que têm voz para mudar o que não está legal na vida deles. Eu trabalho bastante com eles a questão coletiva, da democracia no grupo. Eles sabem que podem dar opinião. O mais bacana do feedback é vê-los discutindo a própria realidade, é ouvi-los falando sobre coisas que eles não falam em casa. Às vezes dou exemplos do que acontece na minha vida, na minha casa. Eles trazem coisas bem pessoais, de violência, de machismo que eles veem dentro de casa, e discutem aqui, dentro da oficina, fazendo o filme. Eles participam muito mais e falam agora muito mais do que antes, acho que é uma questão de confiança também deles [sic] (B. M., 2013, em entrevista à autora).*

A partir da fala do educador, pode-se dizer que a construção dessa relação se dá através da criação de vínculos, na medida em que os envolvidos e o educador abrem-se para um diálogo que envolve mais do que as práticas educacionais, um diálogo

carregado de sentimentos, angústias e inquietações. Percebeu-se tais elementos quando integrantes do grupo relatam fatos das suas vidas, pedem conselhos ou dizem que esperaram a semana inteira para estar na oficina novamente. Esse processo não é instantâneo, é construído na medida em que os laços são estabelecidos entre o educador e o grupo. É possível ilustrar tal construção a partir do célebre trecho da obra *O Pequeno Príncipe* (1943, 2001), do escritor e aviador francês Antoine de Saint-Exupéry, que através de sua narrativa em prosa poética apresenta o “cativar” que significamos como o “criar laços”.

Tu ainda não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo (EXUPERY, 2001. p. 68).

O diálogo com a obra da literatura infanto-juvenil de Exupéry pode sublinhar a relação entre o educador e o grupo de crianças do CRAS A. R, criando vínculos marcados pela afetividade. Para Trindade (2006), o afeto é essencial na vida do ser humano.

Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas (TRINDADE, 2006, p. 102-103).

Com tal entendimento, pode-se dizer que afetividade é um elemento presente, também, na construção de conhecimentos. Essa ideia é defendida por Paulo Freire quando diz que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 141). Muniz Sodré também faz referência aos afetos e destaca que “a dimensão do sensível implica uma estratégia de aproximação das diferenças – decorrente de um ajustamento afetivo, somático entre partes diferentes num processo – fadada à constituição de um saber” (2006, p. 11). Tais reflexões quando colocadas no âmbito dos CRAS ajudam a elucidar a posição em que estão esses sujeitos e as mudanças que ocorrem no processo de construção de saberes, e ao mesmo tempo, como se criam e emergem esses laços essenciais na comunicação e nas relações das pessoas.

Na relação do grupo do CRAS A. R. com o educador, notou-se que em momentos nos quais o educador partilhava histórias e experiências pessoais, todos ficavam atentos para ouvi-lo. Em seguida, eles também partilhavam suas vivências, como por

exemplo, a história de três irmãos que não conheceram a mãe e revelaram o sonho de reencontrá-la. Ou a emoção do menino que perdeu o cachorro numa enchente e só conseguiu reencontrá-lo meses depois. Muniz Sodré nomeia situações como a que relatamos de “experiências sensíveis”, que se orientam “por *estratégias espontâneas* (grifo do autor) de ajustamento e contato nas situações interativas” (ibidem), ou seja, vivências onde os afetos se manifestam espontaneamente.

No terceiro encontro – **oficina 3** (grifo meu) - o grupo tinha nove crianças, que se apresentaram. Quando o educador perguntou como elas tinham tomado conhecimento das oficinas, responderam que foram convidadas pelos integrantes mais antigos do grupo.

O educador iniciou a criação do filme mudo em preto e branco, com roteiro criado por eles. A partir da proposta, eles fizeram uma lista de profissionais necessários para a realização de um filme. O educador explicou cada uma das funções e perguntou quais temas um filme sobre a realidade local poderia abordar. Eles apontaram “amizade”, “drogas”, “funk”, “lixo”, “cultura”, “escola” e “amor”.

Ao definirem esses elementos, os sujeitos indicam que essas noções fazem parte da sua realidade. Ao propor esses assuntos, eles iniciaram um exercício de problematização de algumas questões no âmbito afetivo, social e cultural. Nessa perspectiva, a prática educadora intervém na construção de sentidos identitários, estimulando uma produção simbólica própria e a autonomia dos sujeitos.

O grupo assistiu a dois episódios do programa televisivo infantil *Castelo Rá-tim-bum*<sup>53</sup>, intitulados “*Caipora dá o fora*” e “*Bobeou, dançou*”. Em seguida, o educador perguntou se eles já conheciam o programa. W.A, “eu já”. O educador indagou: “Sobre o que falava o primeiro programa que eu passei pra vocês? Qual era o tema?” Os integrantes do grupo falaram: “Sobre a água”, “sobre o som da natureza”. O educador falou: “E o que mais?” J.V. respondeu: “Sobre a Caipora.” E logo o educador disse: “Então vocês perceberam que é preciso ter um tema para produzir um programa, um filme, uma história. Por isso, precisamos pensar no tema geral do nosso filme, sobre o que falava a história?” T.R afirmou: “Amizade”, W.R. concluiu: “saudade, porque a caipora foi embora e falou que não voltava mais porque os seus amigos a acusaram de egoísta por ter comido todo o surebrifru”[sic].

---

<sup>53</sup> Uma criação do dramaturgo Flavio Souza e do diretor Cao Hamburger, voltada para o público infanto-juvenil, o programa foi produzido e exibido pela TV Cultura na década de 1990, com elementos fantásticos que misturavam magia, personagens da cultura e do folclore brasileiro, bonecos, cenários e um elenco vencedor de prêmios nacionais e internacionais.

Cabe acrescentar ao diálogo do educador com o grupo algumas observações. A linguagem audiovisual trabalhada a partir dos produtos apresentados na oficina, assim como o processo de construção de um produto próprio, atuam num “âmbito transdisciplinar” (SOARES, 2011), propondo que os atores se apoderem das linguagens midiáticas, nesse caso, de cinema, e construam coletivamente os recursos da comunicação, tanto para adquirir conhecimentos quanto para descobrir meios de transformar sua realidade.

Essa participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo de produção midiática tem demonstrado consequências interessantes. Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local (SOARES, 2011, p. 31).

Acredita-se que ao explorar essa linguagem, os sujeitos expõem as questões presentes no seu cotidiano, e podemos perceber isso na escolha dos assuntos do filme.

Na sequência, o educador disse: “Vocês lembram que a partir do filme *A invenção de Hugo Cabret* decidimos que íamos fazer um cinema mudo, e esse filme tem que ser feito sobre um tema geral, vocês concordam?” Todos do grupo concordaram. O educador, então, explicou que as perguntas são para que eles entendam a necessidade de um tema gerador para a produção de um filme. E ele questionou qual seria o tema do filme do grupo. Eles entraram num acordo e elegeram a amizade como tema central do filme. Em seguida, o educador encerrou dizendo: “Já vão pensando que o filme vai ser de terror, mudo e sobre amizade, vai ter que ter cultura, amor, lixo e funk no meio da história”. Antes do final dessa oficina, eles dividiram as funções para a produção do seu próprio filme.

No encontro seguinte não houve oficina, pois o educador não compareceu. Nessa ocasião, o grupo de nove integrantes (três meninas e seis meninos) estava sob a responsabilidade de uma educadora social do CRAS. Eles estavam bastante agitados e contrariados pela ausência do educador. Um deles chegou a expressar verbalmente a insatisfação por não poder dar sequência à atividade de criação de roteiro e divisão de tarefas para o filme.

Nessa ocasião foi aplicado o questionário (Apêndice II) com o grupo, que não demonstrou contrariedade ao responder as questões.

Na quarta reunião – **oficina 4** (grifo meu) - o educador explicou que a aula seria sobre gênero e propôs uma atividade em dupla onde cada um deveria escolher um personagem dos meios de comunicação, e em seguida todos deveriam explicar o porquê da escolha. P.S. disse: “Jacke Li, porque ele luta bem”. P.S. falou: “eu gosto da Vovózona,

porque ela é engraçada”. W. A, disse: “e eu do Toreto dos *Velozes e Furiosos*, porque ele é inteligente, e ele é o principal do filme” [sic]. G.A.S. respondeu: “eu escolho o *Norbit*, porque ele é muito engraçado”. C.B. falou: “escolhi o Jacob porque ele é um lobo e porque ele faz tudo pela Bela”. Foram citados ainda a boneca Barbie, o desenho animado Super-Choque e o personagem humorístico Chaves.

O educador chamou a atenção do grupo para o fato de que a maioria dos personagens escolhidos era do sexo masculino. Então ele questionou se tinha uma explicação para isso. J.V.P., menino, 13 anos, respondeu: “não”. K.L.P., menina, 12 anos, disse: “é porque os personagens masculinos fazem as cenas mais importantes dos filmes!”.

O educador perguntou ao grupo sobre a condição das mulheres: “Vocês acham que as mulheres poderiam ter as mesmas qualidades que vocês descreveram?”. S.R, menina, 14 anos, comentou: “claro que podem, professor!”. Na sequência, o grupo assistiu ao documentário *Mídia vs. mulher*<sup>54</sup> e com base no vídeo o educador perguntou: “É posicionamento político?”. Um dos integrantes do grupo respondeu: “sim”. “Que mulheres vocês conhecem que têm posicionamento político?” J.V. falou: “a Dilma”, K.P., “a Gleisi Hoffmann”<sup>55</sup>.

O vídeo mostrado era uma propaganda contra o sexismo na sociedade chilena. Com base nessa exibição, o educador indagou se eles entenderam o vídeo e eles responderam não. O educador disse: “Vocês perceberam que era um casal, que teve um filho homem e uma filha mulher, a menina delicada e quieta ganhou uma boneca, e o menino agitado uma luva de boxe.” “Isso é normal? Quer dizer, existem características que são naturais, que nascem com a gente, ou elas são aprendidas?”, questionou o educador. S.R. comentou: “são aprendidas”. E o educador questionou: “Todas? Quais são aprendidas?”. P.S. respondeu: “luta se aprende, posicionamento político e criatividade também...”. E o educador perguntou com quais características nascemos. T.R. disse: “ser bonito e engraçado” .

Sobre exercício de refletir as produções midiáticas disponíveis nos meios de comunicação, Soares (2011) destaca que ao vivenciar tais experiências, os jovens ampliam seu repertório cultural e os conhecimentos e habilidades de comunicação.

---

<sup>54</sup> Disponível no endereço: [http://www.youtube.com/watch?v=TWB63\\_Xnh84](http://www.youtube.com/watch?v=TWB63_Xnh84).

<sup>55</sup> Dilma Rousseff é uma personalidade política. Foi ministra de Minas e Energia e ministra da Casa Civil no Governo Lula (2002-2010). Dilma é a atual presidenta do Brasil (2010-2014). Gleisi Helena Hoffmann é uma personalidade política paranaense, ministra da Casa Civil do Governo da Presidenta Dilma Rousseff.

Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade. Tudo isso por que a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educacional (SOARES, 2011, p. 31).

Cabe acrescentar que esse tipo de debate dá oportunidade de explorar também questões presentes na comunidade, no bairro, através de uma linguagem que não é estranha para o grupo. Para Soares (2011, p. 32), a análise desse processo pode ser feita sob dois aspectos, o *macrossocial*, ao propor e estimular reflexões e críticas sobre os conteúdos dos meios, e o *microssocial*, ao problematizar essas e outras questões no contexto local.

Em seguida, o educador pediu ao grupo que recortasse imagens de homens e mulheres em revistas, e orientou o grupo a observar as diferenças dos papéis que cada um estava representando. “Os homens são mais sérios que as mulheres”, afirmou K.L.

E o educador questionou: “E em comum entre as mulheres?”. “Todas são bonitas” disse S.R. E o educador perguntou sobre os homens. “Eles estão mais vestidos do que elas” respondeu W.A. Quando perguntado se eles se sentiam representados pelas imagens dos homens: “Não, porque os homens são muito machistas”, disse C.B. Enquanto que as mulheres: “Eu vejo covardia” falou J.V., menino, 13 anos. “E eu que as mulheres não são valorizadas” disse K.P., menina, 12 anos.

O educador disse: “O que nós podemos fazer para que as mulheres não sejam vistas dessa forma?”. C.B., menina, 13 anos opinou: “assistir menos TV, não é a TV que tem que mudar a sua programação, mas sim as pessoas têm que mudar o seu modo de pensar!”.

Ao propor uma discussão sobre as diferentes representações dos gêneros feminino e masculino nos meios de comunicação, o educador estimulou uma reflexão sobre como eles próprios encaram essas representações. Como eles, enquanto jovens da periferia de Curitiba, veem e interpretam esses produtos. Nas falas, percebemos que eles questionam, criticam, concordam e discordam. Em outras palavras, assumem uma posição diante do que lhes foi apresentado.

Entende-se tal atividade como um exercício de produção de sentidos identitários, na medida em que propôs questionamentos sobre eles mesmos, sobre suas opiniões e posições. Observou-se o surgimento de uma narrativa própria, de “uma construção que se narra” (GARCÍA-CANCLINI, 1995, p. 139), ou seja, um debate sobre identidades.

O valor formativo desse tipo de atividade se reflete na maneira como esses sujeitos passam a encarar as produções midiáticas, em especial as televisivas, e também no modo como eles lidam com o tema na realidade do grupo.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1974, p. 43).

Tal processo pode ser captado na fala também do educador quando perguntado sobre os objetivos das oficinas de Educação.

*Criar uma percepção crítica sobre sistema midiático influencia a vida deles. E como a comunicação, em especial o audiovisual, pode servir de ferramenta para que eles possam se comunicar com o mundo. E também que existe uma oportunidade para eles fora da vila onde eles vivem. E que fora desse território (vila), eles terão a oportunidades de conhecer a cultura, de trabalho, de se mostrar. A percepção de si é uma coisa que eu trabalho bastante, é um objetivo diário! Eu percebo que cada um tem seu sonho, suas diferenças, e que cada um pode, dentro das suas possibilidades, ajudar a equipe. A gente percebe que através da convivência e do diálogo conseguimos desenvolver um trabalho! E a mudança é visível! [sic] (B.M., 2013, em entrevista à autora).*

Os objetivos e metas apresentadas pelo educador expressavam a sua preocupação em estimular nos integrantes do grupo uma percepção deles mesmos e do mundo. No que foi possível observar através dos diálogos, das dinâmicas e nas atividades propostas, B. M. buscava construir uma relação dialógica e participativa, de acordo com as ideias de Freire, que considerava que “o diálogo é uma relação horizontal. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1975, p. 112).

O papel do educador não configura o objetivo central da pesquisa. No entanto a postura do profissional faz parte da análise que se propõe neste trabalho.

No decorrer da oficina, o educador fez um relato sobre um episódio vivenciado em outro CRAS, com crianças mais jovens. Ele contou que no primeiro dia de trabalho propôs uma atividade com desenho. Em seguida, perguntou se o grupo tinha alguma dúvida. Nesse momento, uma menina com uma deformidade no rosto se aproximou e perguntou ao educador: “Professor, por que eu nasci com a cara amassada?”. O educador respondeu com outra pergunta: “Como assim com a cara amassada? Você acha que tem a cara amassada?”. A menina respondeu que sim. Então o educador contou que perguntou se a menina se achava feia e ela respondeu que sim. Justificando a resposta ela disse: “Eu sou ‘encardidinha’, tenho o cabelo ruim e tenho a cara amassada”. Então o educador

questionou o que a menina considerava “ser bonito”. Ela respondeu a ele dizendo: “Ah, professor, a Barbie é bonita! Porque a Barbie é loira, magrinha e branca!”.

Depois de relatar o episódio, o educador perguntou: “Onde essa menina aprendeu isso?”. T.R., menina, 13 anos, comentou: “só pode ter sido na televisão!”. O educador perguntou: “Então vocês acham que a TV influencia ou não influencia a vida das pessoas? E o modo de uma criança pensar?”. J.V., menino, 13 anos, opinou: “influencia sim!”.

Na sequência, ele questionou: “Então, resumindo, o que a televisão mais valoriza na mulher?”. C.B., menina, disse: “o corpo”. O educador perguntou se era dessa maneira que eles queriam ser representados. Todos responderam que não. Então ele perguntou: “Pelo que vocês querem ser reconhecidos na sociedade?”. S.R., menina, afirmou: “pelo caráter”. O educador perguntou: “Qual é o perfil de beleza na sociedade?”. C.B., 13 anos, menina falou: “a mulher tem que ter silicone na bunda, no peito, tem que ser magra e branca, e ter dinheiro!”.

Ao submeter tal exercício a uma análise, pode-se dizer que os valores transmitidos através da televisão estão inseridos no campo da comunicação midiática, que hoje impõe uma “gramática própria” (BARBALHO in BARBALHO & PAIVA, 2005), com a qual precisamos conviver e negociar. Contudo, esse campo se caracteriza também como um espaço de discussões sobre reconhecimento e identidade. Muniz Sodré vai além e diz que o mercado se coloca hoje como um cenário “coadjuvado pela publicidade e pela mídia, que influi poderosamente na redefinição da subjetividade contemporânea, acentuando os elementos do imaginário e do desejo” (SODRÉ, 2006, p. 63).

Compreende-se que o diálogo apresentado ilustra pelo menos parte da visão que os membros do grupo têm sobre os meios de comunicação, em especial a televisão. Um dos objetivos deste trabalho é justamente aferir se a visão dos envolvidos sobre os meios de comunicação se alterou a partir das oficinas. Pode-se dizer pelo que foi observado e relatado das falas que esse tipo de exercício contribui para ampliar uma visão mais crítica frente aos produtos dos meios. Ou seja, tal processo permitiu que os integrantes do grupo se abrissem para uma compreensão crítica da realidade social. Notou-se um maior interesse pelos assuntos dos meios e pela sua realidade (SOARES, 2011). Como, por exemplo, ao destacarem que nas revistas, em geral, as mulheres aparecem com menos roupa do que os homens, e por isso não são respeitadas, e ao identificarem que em determinados segmentos, como emprego e renda, a condição da mulher é desigual, inferior a do homem.

O trabalho de reflexão intervém, segundo Freire, numa problematização da realidade.

Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados (FREIRE, 2011, p. 113).

Tal processo se estabelece através do diálogo no qual sujeitos vão expressando uma análise crítica dos temas, ao mesmo tempo em que vão se abrindo para uma nova compreensão.

Conforme destacou-se no início deste capítulo, cinco pontos foram sublinhados na observação. No item planejamento, observou-se que o educador adotou uma linha de atuação seguindo a perspectiva de Paulo Freire. Apresentou um projeto no início das atividades no qual destacava quais eram os objetivos das oficinas e a orientação teórico-metodológica adotada, destacando a influência de Paulo Freire. Não citou outros autores, mas destacou a sua inspiração na educação popular.

Notou-se que o educador buscava conhecer a realidade local, caminhando pelo bairro, acompanhando as gravações feitas pelos jovens com personagens locais, como a filmagem da história de um ex-jogador de futebol que vive no bairro e é conhecido como *Seu Chalita*, ou o plantio de árvores pelos adolescentes<sup>56</sup>. Interessava-se em saber onde cada um morava, seus gostos, e os nomes dos pais.

No item do envolvimento do grupo, constatou-se que os jovens participaram ativamente das decisões sobre o que seria feito nas oficinas. O grupo decidiu fazer o filme, projeto no qual os envolvidos demonstraram responsabilidade e interesse, ao se preocuparem em definir seus papéis dentro do projeto, desenharem e pintarem os figurinos e cartazes. Escreveram o roteiro e escolheram a trilha sonora.

No quesito postura do educador, considerou-se o conceito<sup>57</sup> apresentado por Ismar de Oliveira Soares, que destaca-os

como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas, preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. Denota-se uma preocupação com a democratização do acesso à informação, utilizando-se a atuação profissional como meio para a formação de valores solidários e democráticos, para a

---

<sup>56</sup> Matéria sobre o plantio das árvores no Moradias A. R. Disponível em: <http://www.cohabct.com.br/conteudo.aspx?conteudo=781>. Acessado em: 11.01.2014.

<sup>57</sup> Artigo disponível no site do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/29.pdf>. Acessado em 11.11.2013.

transformação do ambiente em que vivem (SOARES, 2013, artigo online).

Pode-se afirmar que tais características e preocupações estavam presentes no trabalho desenvolvido pelo educador do CRAS A. R. Verificou-se que o mesmo não se colocava como professor, mas sim como um mediador, ao estabelecer um diálogo horizontal com o grupo. Ao permitir que eles fizessem as escolhas, ao dar autonomia para pensarem sobre como seria o filme.

No que diz respeito ao item resultados, não foi dada ênfase a uma finalização do produto ou projeto, enfatizou-se as possíveis mudanças perceptíveis desde o início do processo até momento em que encerramos a coleta de dados. Notou-se que o grupo iniciou com seis crianças e chegou a ter 12. Nas expressões e nas falas dos integrantes, observou-se que ao término dos encontros eles reclamavam ter que esperar uma semana até a oficina seguinte.

#### **4.2.2 Observação das Oficinas no CRAS R. B.**

No primeiro contato com CRAS R. B., em abril de 2013, fui recebida por um educador social, que me encaminhou para a sala de atendimento aos grupos, na qual estavam o educador social responsável pelo acompanhamento das atividades do grupo de ProJovem, e o educador social C. F., que ministrava as oficinas de Educomunicação naquele CRAS.

Na primeira reunião – **Oficina 1** (grifo meu) - um adolescente estava na sala do CRAS. Conforme o relato do educador social, outros adolescentes frequentavam o grupo, no entanto, naquela ocasião, não apareceram.

As oficinas de Educomunicação no CRAS R. B. ocorriam às terças-feiras. O adolescente presente, L.H., menino, 15 anos, desenhava numa folha branca, segundo ele, cenas sobre a história do cinema. De acordo o educador social C. F., esse material seria posteriormente exibido através de um sistema de roldanas numa TV produzida com caixa de papelão, assim como as outras cenas produzidas pelos demais integrantes do grupo.

Perguntei ao educador social se ele fazia algum tipo de planejamento para as oficinas. C.F. respondeu:

*Sim, eu faço, só que tem um problema, porque eu faço o planejamento mas o planejamento nunca dá certo, como, por exemplo, eu fiz um planejamento para este mês inteiro sobre o teatro, só que eu percebo que não tem como dar conta da peça por que as pessoas faltam muito[sic] (C.F., 2013, em entrevista à autora).*

A resposta do educador foi confirmada pelo educador social do CRAS, que justificou a ausência dos outros integrantes dizendo que eles não eram obrigados a frequentar as oficinas e que muitos estavam fazendo outros cursos preparatórios para o mercado de trabalho. Entende-se que com um número tão reduzido de integrantes qualquer tipo de planejamento para um grupo ficava prejudicado. Ismar de Oliveira Soares afirma que a Educomunicação exige a adoção de métodos, sem os quais pode se torna irreconhecível (SOARES, 2013). O autor destaca que, para um efetivo processo educacional, é necessário:

prever e planejar “conjuntos de ações” (aspas do autor), (...) não ações isoladas (uma ação isolada não modifica as relações de comunicação num ambiente marcado por práticas autoritárias de comunicação); todo planejamento deve ser participativo, envolvendo todas as pessoas envolvidas como agentes ou beneficiárias das ações (SOARES, 2013).

Observou-se, num primeiro momento, que as condições no CRAS R. B. não favoreciam um planejamento das oficinas, por falta de grupo.

Numa análise inicial, não houve condições de observar diálogos, ações ou atividades. Vi um adolescente e o educador desenhando. Assim, não foi possível notar qualquer elemento que caracterizasse a oficina como parte de um processo educacional.

O segundo encontro observado – **oficina 2** (grifo meu) - contou com três adolescentes (dois meninos e uma menina). O educador distribuiu revistas antigas e pediu que o grupo prestasse atenção nas propagandas de cigarro, e em seguida mostrou campanhas antitabagistas contemporâneas. Então o educador falou sobre as mudanças nas propagandas de cigarros e pediu que o grupo produzisse cartazes com mensagens sobre o tabagismo.



FIGURA 2 – CARTAZ FEITO NA OFICINA  
 FONTE: Acervo da autora

Texto do cartaz: *"Nossa cara que delícia essa maconha e ela faz bem pra saúde alguém quer fumar". "Sim sim essa droga ta uma delícia muito obrigada mesmo".*



FIGURA 3 – TRABALHO PRODUZIDO NA OFICINA  
 FONTE: Acervo da autora

Texto do cartaz: *"Seja independente das drogas, drogas afeta sua vida de uma forma muito ruim, isso estraga sua vida, seja livre sem drogas. Suas vidas ficam mais belas sem elas".*

Na atividade seguinte, o educador solicitou que eles falassem sobre as propagandas das revistas e que apontassem as diferenças entre os dois tipos apresentados. Nenhum deles falou, mesmo quando o educador repetiu a provocação. Depois disso, a atividade foi encerrada sem qualquer outro comentário sobre o assunto.

Tal cena remete à advertência de Paulo Freire de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Essa ideia pode ser associada à preocupação de Soares sobre ações isoladas, que, segundo ele, do ponto de vista educador, não provocam mudanças nas relações dos indivíduos, pelo contrário, podem adquirir características de uma comunicação reprodutiva e autoritária. E novamente, até aquele momento, não se identificou em tal prática um ponto que possa ser relacionado ao conceito de Educação. Gerando dificuldades em perceber os vínculos ou mudanças significativas nas relações dos adolescentes.

Ao comparar com a experiência no CRAS A. R. notou-se que dinâmicas de apresentação, de gostos e preferências de certa forma ajudaram a “quebrar o gelo” entre os integrantes do grupo do CRAS A. R. Enquanto que, no CRAS R. B., talvez pelo número reduzido de interessados e pela forma de condução das atividades, não detectou-se uma interação ou diálogo entre os jovens e o educador nas perspectivas de Freire e Soares apresentadas anteriormente.

Observou-se que as atividades eram preparadas pelo educador, sem a participação dos jovens, e aplicadas até aquele momento, de forma pontual. A postura, adotada tanto pelo educador quanto pelos jovens não abria espaço para uma reflexão, para propor atividades, para aproximar ou para estabelecer vínculos entre eles. No CRAS A. R. notou-se que inicialmente as atividades eram propostas pelo educador. No entanto, percebeu-se que em pouco tempo os integrantes do grupo opinavam, pediam, reclamavam e escolhiam coletivamente como seriam desenvolvidas as ações.

Questionei quais os referenciais teóricos utilizados pelo educador do CRAS R. B. como base para as oficinas, e ele respondeu:

*Eu trabalho com Stanislavski, trabalho com Scott McCloud, principalmente na questão de desenhos, quadrinhos, que eu acho que é uma bibliografia muito fantástica para essa questão do quadrinho, eu trabalho com o Jung, que é a questão da psicologia, que eu também adoro, mais eu trabalho mais essa questão de contar histórias, porque eu não sou psicólogo mas eu acabei entrando nessa parte porque o Jung fala muito sobre a questão dos sonhos, dos mitos, religiosidade, e a arte tem muito essa questão. Eu trabalho também Joseph Campbell, os principais são esses. Da publicidade eu não tenho assim um específico... Porque eu bebi de muitas fontes*

*e acabei aglutinando tudo, então não teve assim nenhum que me inspirou. Basicamente são essas as minhas paixões assim [sic] (C. F., 2013, em entrevista à autora).*

Pode-se afirmar a partir das referências citadas pelo educador do CRAS R. B. que tais nomes não são pensadores, pesquisadores ou cientistas relacionados aos estudos, pesquisas e teorias do campo da Educomunicação.

Na concepção de Ismar de Oliveira Soares (2011) a atuação do educador é no âmbito “da mediação cultural, em coerência com os fundamentos epistemológicos do conceito da educação” (SOARES, 2011, p. 62), ou seja, operando como um mediador com uma “compreensão do lugar que os próprios jovens ocupam na sociedade, animando-os a uma busca permanente por caminhos que levem à mudança da realidade que os cerca” (ibid).

Já na visão de Jacquinet (2013), o educador é um profissional do século XXI, que associa diferentes meios e técnicas às suas práticas pedagógicas. Um profissional que transita bem entre as teorias da educação e da comunicação, e se posiciona para além dos conhecimentos escolares. Mario Kaplún afirma que é importante e necessário que o educador domine os princípios básicos da pedagogia da comunicação. Cabendo ao educador assumir o compromisso “para cumprir esse papel social, no qual deve aprofundar o processo de comunicação” (KAPLÚN, 1998, p. 88, tradução livre da autora).

Cabe ressaltar que o foco deste estudo não é a atuação do educador, mas entende-se que a postura do educador no processo educativo é fundamental, pois é a figura do educador que intermedia a construção de conhecimentos e a transformação na vida dos envolvidos. Nessa perspectiva, a postura do educador do CRAS R. B. destoava das características de uma postura educativa, dificultando uma análise aprofundada sobre a mediação teórico/prática necessária num processo educativo.

Observou-se que em todos os encontros acompanhados os adolescentes utilizavam parte do tempo da oficina para jogos de tabuleiro (em média meia hora no início e às vezes no final do horário da oficina). Tal prática era incentivada pelo educador e pelo educador social do CRAS.

No terceiro encontro - **Oficina 3** (grifo meu) - o grupo tinha cinco adolescentes (uma menina e quatro meninos). O educador propôs uma técnica de escrita invisível (feita com suco de limão). A atividade consistia em escrever um bilhete. Esse exercício foi apresentado pelo educador “como um estímulo à escrita”.

Com base na observação da oficina, chama-se a atenção para a advertência de Soares (2011), que diz que “a educomunicação – enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente” (SOARES, 2011, p. 37). E para isso é necessário que haja um pacto com o que Soares chama de “racionalidade estruturante” (ibid.), um processo que “exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação” (ibid.). Tais especificidades não foram percebidas nas atividades no CRAS R. B.

Perguntei ao educador quais eram as metas ou objetivos das oficinas.

*Bom, isso pra mim é meio complicado, porque eu vejo uma inserção na sociedade, só que eu não gosto muito dessa inserção na sociedade, eu gosto mais que as pessoas pensem por conta e tenham “retransformar” a sociedade. Só que fica uma coisa entre os pedagogos do CRAS que querem inseri-los no mundo do trabalho, e eu que quero fazer as pessoas “pensar” por conta própria. Quando eu trago uma atividade, o meu objetivo é desenvolver aquele lado do cérebro que a gente não costuma desenvolver, só que o objetivo é o mundo trabalho né... daí fico poxa vida... criar uma maquinha pra ele ir lá apertar parafuso... não é isso que eu quero! Aí eu tento estabelecer o equilíbrio entre as duas temáticas [sic] (C.F., 2013, em entrevista à autora).*

Na sua resposta, o educador manifestou a preocupação de “fazer as pessoas pensarem por conta própria”. A priori, tal inquietação poderia servir para propor atividades capazes de promover esse pensar. Contudo, até aquele momento não foram observadas ações ou atitudes que dessem condições para que esse objetivo fosse alcançado. Para Freire, a comunicação é a co-participação dos sujeitos no ato de pensar (1971), isso quer dizer, através do diálogo e da reciprocidade. Logo, com base na ideia de Freire, pode-se dizer que o processo educacional se configura como um processo co-participativo dos sujeitos, e quando não há espaço para o diálogo, para o pensar, não há produção de conhecimento.

Pedi ao educador que descrevesse a sua relação com o grupo.

*A gente acaba tendo uma relação com alguns grupos, não todos. Você acaba tendo uma relação de afetividade, como, por exemplo, o L.H. saiu daqui e eu fiquei com saudade dele! Às vezes você vai construindo todo o processo pensando nessas pessoas, alguns grupos não como o pessoal lá do Cajuru eles são muito distantes e geralmente eles não participam de todas as aulas, alguns fogem, nem sempre estou com as mesmas pessoas, então acaba que você não constrói uma relação. Mas os grupos que eu trabalho são pequenos e você sempre está trabalhando pessoalmente, aí você acaba construindo essa relação [sic] (C.F., 2013, em entrevista à autora).*

Questionei se o educador percebia alguma mudança no grupo a partir das oficinas de Educomunicação.

*Tem algumas mudanças sim, principalmente no Iguape que é outro CRAS que eu trabalho. Tinha um pessoal que era muito violento, e eles foram se transformando, eu consegui perceber. Com esse grupo de crianças eu comecei a fazer algumas atividades de teatro de bonecos, usando um pouco de psicologia, usando Jung dentro das atividades. Comecei a construir arquétipos com eles no teatro, e eles me trazem arquétipos geralmente do bandido. O L. me trouxe um arquétipo que eu achei muito bonito sobre o lobo que comia as pessoas etc. Então eu comecei a trabalhar a psicologia com ele, no começo o lobo dele era uma representação dele mesmo, um lobo que destruía, que queria comer, matar, no final ele me trouxe um lobo ferido e tinha a figura do médico, que ele pediu pra eu fazer o médico no teatro, daí eu percebi que aquilo mudou ele. Todos do CRAS perceberam que ele havia mudado como pessoa, ele não batia mais, respeitava os colegas. Então às vezes eu me surpreendo muito com eles, a forma como eles falam me parece muito adulta, o tom da voz, só que no teatro eles me vêm com uma voz mais infantil, mais suave, então eu penso nossa ainda tem uma pontinha querendo sair [sic] (C.F., 2013, em entrevista à autora).*

Nas respostas apresentadas pelo educador foram destacadas circunstâncias interessantes, no entanto o relato não fornece elementos que vinculem tais situações às práticas educacionais. Primeiro, no que diz respeito à relação com o grupo, apesar da ênfase na relação com o grupo do CRAS R. B., o entendimento apresentado sobre afetividade se restringiu a um caso isolado relacionado à “saúde”, a “falta de”. Freire ressalta que é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática” (1996, p. 68), ou seja, que a relação educacional exige uma relação afetiva recíproca, que na visão de Paulo Freire é essencial na prática educativa dialógica.

Na segunda questão, sobre a mudança, o relato se restringiu a um único indivíduo, frequentador de outro CRAS. Insisti que o educador falasse sobre o CRAS R. B. Ele disse: “Ah, o E. (se referindo ao educador social) pode me ajudar nessa... E., me ajuda aí, quais mudanças?”[sic]. O educador pediu que o educador social do CRAS respondesse a questão. A partir dessa postura entende-se, com base na concepção de Paulo Freire, que o compromisso profissional não pode ser um ato neutro, muito menos passivo. Ação educativa dialógica exige

o engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros (FREIRE, 2011, p. 22).

Num outro momento da oficina, o educador pediu que grupo formasse um círculo. Em seguida, justificou que era para trabalhar a capacidade de improvisação através de uma contação de história coletiva. Segundo ele, com o objetivo de estimular a criatividade. L.H., 15 anos, e B. F., 14 anos, ambos do sexo masculino, ficaram extremamente incomodados e nervosos com a dinâmica e abandonaram a atividade, alegando que não

conseguiram inventar trechos para a história coletiva. Disseram ainda que tinham vergonha de falar.

Na sequência, o educador pediu que todos levantassem e fizessem alongamento e exercícios para as cordas vocais. Dois dos integrantes do grupo foram embora mais cedo. Tais práticas dificultaram uma análise do processo comunicativo, que até aquele momento não foi possível captar. Tampouco se identificou um envolvimento ou participação dos jovens, pois a todo momento perguntavam: “chega?”, “já acabou?”, “ah, tem mais?”, o que indicava contrariedade e até constrangimento durante a atividade.

Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia* (1996), destaca que

às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode ser um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (FREIRE, 1996, p. 42).

Aponta-se esse trecho para salientar a importância dos gestos. Assim como Freire destaca que um simples gesto pode ser o estopim de transformações, o contrário também pode acontecer. Ao término dessa atividade, foram respondidos os questionários de pesquisa (Apêndice II). Todos responderam e não manifestaram contrariedade ou dificuldade com as questões.

As atividades observadas inviabilizaram uma análise sobre a Educação e a sua atuação no fortalecimento dos vínculos no CRAS R. B. Atribuí-se tal constatação ao caráter exógeno das atividades. Observou-se que em algumas ocasiões as atividades envolveram filmes, revistas. No entanto, os jovens não participaram da construção das ações, dos debates, discussões, produções ou diálogos sobre tais produtos.

No quarto encontro - **Oficina 4** (grifo meu) - quatro adolescentes (uma menina e três meninos) estavam presentes. O educador distribuiu entre eles uma folha com trechos de falas dos personagens do filme *Pagador de Promessas* (DUARTE, 1962) e pediu que eles fizessem a leitura das falas. Na medida em que liam, o educador explicava as palavras e expressões que o grupo não entendia. A. e L. H., ambos com 15 anos e ambos do sexo masculino demonstraram estar gostando da atividade. Apesar da insistência dos demais jovens e do educador, B.F., 14 anos, abandonou atividade alegando que não conseguia interpretar a fala. B.F. disse: “Ah, professor, eu não sei, eu não consigo fazer!”. S. M., menina, 16 anos, demonstrava contrariedade ao ter que repetir a atividade: “Vamos ter que repetir essa cena quantas vezes?”. No total, foram quatro tentativas.

Na sequência, o educador distribuiu figurinos e pediu que eles improvisassem cenas. Segundo ele, essa atividade era para estimular a criatividade e a desinibição.

As ações propostas não forneceram elementos que pudessem apontar mudanças visíveis nos laços sociais e afetivos dos integrantes do grupo. Cabe lembrar que estivemos orientados pelas discussões teóricas apresentadas nos capítulos iniciais. Com base no que observamos nas oficinas desse CRAS, não foram observadas discussões, diálogos e ações que privilegiassem a construção de sentidos identitários, ou mesmo um debate sobre os meios de comunicação.

Em duas ocasiões, o educador exibiu obras cinematográficas. A primeira foi *O Homem do Sputnik* (MANGA, 1959)<sup>58</sup>, que narra as peripécias de um homem simples que pensa que o satélite russo Sputnik 1 caiu no telhado de sua casa. Ele é perseguido por espões de todos os tipos até que a verdade vem à tona. Durante a exibição, o educador fez pequenas pausas para explicar termos que os adolescentes não entendiam. No entanto, assim que o filme terminou os integrantes do grupo lancharam e foram embora.

Notou-se que o mesmo aconteceu na exibição<sup>59</sup> do documentário *Muito além do Cidadão Kane* (HARTOG, 1993), produção da TV britânica que mostra as relações entre a mídia e o poder no Brasil, envolvendo a principal emissora de televisão brasileira e a sua influência nas relações políticas do país no período da ditadura militar. Nesse dia dois adolescentes estavam presentes e foram dispensados logo após o término do filme.

Embora o campo da Educomunicação tenha uma trajetória de pelo menos quarenta anos, sem levar em consideração o seu estado embrionário na década de 60, o termo ainda causa estranheza e dúvida. Nos próprios CRAS trata-se de uma nova modalidade. Por esse motivo, acredita-se que possa ainda ser confundido simplesmente com atividades lúdicas e recreativas. Isso não quer dizer que as práticas educacionais não possam envolver tais características. Soares considera a Educomunicação como um campo interdisciplinar, interdiscursivo, ou seja, uma área que estabelece diálogo com outros campos. Contudo, Soares adverte que comunicação não é um simples recurso ou ferramenta, e sim “uma condição essencial e inerente a um autêntico processo educativo; é um processo gerador de conhecimento” (SOARES, 2013).

Nos encontros relatados, os adolescentes permaneceram sentados, em silêncio, um deles sem tirar a mochila das costas e o outro com fones nos ouvidos. Diante deste painel, avaliou-se que as relações entre os adolescentes e o educador impuseram barreiras que

---

<sup>58</sup> Exibido no dia 27.08.2013.

<sup>59</sup> Exibido no dia 01.10.2013.

impediram/bloquearam a criação/explicitação dos vínculos durante as oficinas. Não identificou-se durante o processo em questão “estratégias sensíveis”, nas palavras de Sodré, o “que institui a essência do processo comunicativo” (2006, p. 93).

Assim, defende-se que as oficinas tinham características destoantes das estratégias sensíveis, ou seja, daquilo que essencialmente constitui um processo educomunicativo. Sodré diz que a vinculação social é o objeto da comunicação, “é propriamente simbólica, no sentido de uma exigência radical de partilha da existência com o Outro” (SODRÉ, 2006, p. 93) que foge à lógica instrumental, que se insere para além da função puramente social, ou seja, é um estar junto consciente, é um estar junto pelos dispositivos do afeto.

Ao submeter os dados da observação às hipóteses levantadas, as mesmas são refutadas, pois vimos que os temas abordados nas oficinas do CRAS R. B. não proporcionaram ações em que os jovens pudessem discutir ou trabalhar questões do seu cotidiano. Como destacou-se anteriormente, os jovens não participavam da definição das atividades e as mesmas não abordaram questões locais. Não foram notadas mudanças expressivas na realidade do grupo. E não se observaram oportunidades em que esses jovens pudessem expor seus valores identitários, ou mesmo diálogos nos quais pudessemos notar um desenvolvimento nas relações sociais e afetivas dos integrantes do grupo.

Tais constatações levam a refletir sobre aquilo que Paulo Freire chama de “estar verdadeiramente no mundo”.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem distanciar-se para admirá-la e, assim transformá-la, faz de um ser fora do tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu (FREIRE, 2011, p. 19).

Ainda sob luz do pensamento freiriano, a observação apontou que nas oficinas de Educomunicação no CRAS R. B. temas como protagonismo, autonomia e diálogo não foram privilegiados. De acordo com as informações do site do MDS<sup>60</sup>, no item destinado à descrição dos objetivos, metodologia e atribuições dos serviços de Convivência para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos (ProJovem Adolescente), o foco é o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, é propiciar, entre outras coisas, o desenvolvimento das capacidades

---

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/sou-gestor-de-assistencia-social/projovem-adolescente>. Acessado em: 19.01.2014.

comunicativas através da abordagem de temas transversais, com conteúdos que possibilitem a compreensão da realidade e a participação social.

Idêntico ao exercício analítico feito no CRAS A. R., destaca-se aqui os cinco pontos que foram mais especialmente sublinhados na observação. No item planejamento, observou-se que inicialmente as ausências no grupo prejudicavam o andamento das oficinas. O educador alegou que não conseguia colocar em prática o planejamento. Contudo, Soares diz que “a eleição de procedimentos participativos em toda ação coletiva destinada a ampliar as formas de expressão de pessoas e grupos humanos” (SOARES, 2013) é imprescindível para o processo educador. O educador não apresentou projetos ou o planejamento. As atividades relatadas anteriormente eram exclusivamente propostas pelo educador.

No que diz respeito à orientação teórico-metodológica, foram apresentados autores ligados ao teatro e ao desenho. Embora a Educação se caracterize pela transversalidade, interdiscursividade e interdisciplinaridade, não foi possível observar uma relação com as teorias, práticas e autores da área em questão.

No item envolvimento do grupo, pelo menos em duas situações que acompanhamos os integrantes abandonaram a atividade ou foram embora antes do término da oficina. Em uma ocasião que já citada um dos jovens sequer tirou a mochila e o outro usava fones de ouvido durante a exibição de um filme. Tais exemplos falam por si. Ou seja, o envolvimento dos jovens nas atividades pode ser considerado baixo.

No quesito postura do educador, observou-se inúmeras qualidades no trabalho do educador do CRAS R. B., no desenvolvimento de atividades de teatro, de desenho, improvisação, respiração. No entanto, tais atributos destoam das características destacadas por Soares (ver p. 111) como essenciais ao sujeito educador.

O último quesito é o dos resultados. Destaca-se novamente que o resultado aqui diz respeito ao processo como um todo, não significando um ponto final. Na experiência do CRAS R. B., excluindo qualquer explicação simplista, constatou-se que as mudanças perceptíveis no comportamento dos jovens indicavam negação e desinteresse pelas ações nas oficinas. Tal explicação, ainda que parcial, pode ser associada à rotatividade de jovens, à ausência e à falta de interesse. Pode-se citar como exemplo a conversa com uma das adolescentes do grupo na última visita ao CRAS. Perguntei como estavam as oficinas e o que estavam fazendo durante os encontros. H.S. respondeu: “Desenho”. Indaguei se a adolescente estava gostando da atividade, e ela disse: “Não sou muito fã”. Nesse momento, o

educador disse: “Mas nós te demos opção de escolher!”. E H.S. respondeu: “Essa era a opção menos pior!”.

Ao longo do percurso da pesquisa considerou-se, sobretudo, a própria natureza do trabalho. Que é, essencialmente, uma interpretação. As falas, gestos e posturas não foram apenas reproduzidas, mas decodificadas, ganhando diferentes sentidos. No entanto, se por um lado os aspectos analisados e as interpretações são opções pessoais, por outro lado temos também uma busca pela objetividade na investigação. Como, por exemplo, o esforço para clarificar os métodos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, o diário de pesquisa de campo que orientou a observação, os autores e textos que ajudaram na constituição do quadro teórico, os limites da pesquisa, as questões que surgiram e tornaram-se relevantes e auxiliaram na proposição de uma dinâmica que nos ajudasse a entender os sentidos e os afetos dos envolvidos. Tal construção teve como fio condutor o compromisso com a objetividade e a coerência interpretativa que guiou todo o trabalho.

#### **4.2.3 A dinâmica: imagens, sentidos e afetos**

As ações apresentadas aqui foram pensadas e construídas a partir do cotidiano das oficinas de Educomunicação, com base nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa, e acima de tudo respeitando a realidade contextual dos pesquisados. Essa escolha não tem a pretensão de levantar verdades, mas sim de buscar um entendimento sobre como as práticas educacionais intervêm nos laços sociais e afetivos, como contribuem na construção de sentidos identitários e de que forma atuam sobre a visão que os pesquisados têm sobre os meios de comunicação.

Na dinâmica, em termos metodológicos, se entrelaçam a observação, o questionário, focando especialmente na questão da afetividade. Dito de outra forma, busca identificar em que circunstâncias os jovens consideram o afeto indispensável e como é possível associar a afetividade com as práticas educacionais nos CRAS.

Com base na reflexão de Sodré (2006), na qual “o conhecimento assume em grande parte a forma de imagens. Para que se realize o raciocínio, é preciso que essas imagens estejam ativas e disponíveis, o que supõe processos ligados a emoções e sentimentos” (SODRÉ, 2006, p. 31). Na tentativa de entender esses processos, buscou-se através de imagens acionar a compreensão dos jovens sobre seus próprios dispositivos afetivos.

No primeiro exercício foram apresentadas 31 imagens impressas (ANEXO I)<sup>61</sup>, distribuídas nos espaços destinados para as oficinas. E ao som da música *Velha infância* (Tribalistas, 2002), os integrantes do grupo foram convidados a andar por entre as imagens e depois de observá-las foram incentivados a escolher uma ou duas imagens. Em seguida, cada um deveria mostra a imagem e explica o porquê da sua escolha. Ao longo dessa descrição foram lançadas as seguintes questões:

- *Por que você escolheu essa imagem?*
- *Você relaciona esta imagem com algum sentimento? Qual?*
- *Como você relaciona as questões presentes na imagem com as oficinas de Educomunicação aqui no CRAS?*
- *As oficinas de Educomunicação têm ajudado você a entender melhor os acontecimentos, o que você é e o que você faz na sua comunidade?*
- *Essa imagem tem alguma relação com sua vida?*

A partir da primeira ação, buscou-se entender o que os pesquisados pensam sobre os afetos, as relações e que conexões fazem com a sua própria realidade, e com as ideias de pertencimento, grupo e comunidade.

Na segunda etapa, foi exibido o documentário *5x Favela – episódio Arroz com feijão* (Felha & Amaral, 2010), que conta a história de um pai que não tem condições de comprar uma comida variada, e faz do arroz com feijão sua refeição diária, junto com seu filho Wesley (Juan Paiva). No aniversário do pai, o filho se junta com o amigo Orelha (Pablo Vinícius), para comprar um frango, e realiza diversos trabalhos para tentar arrumar o dinheiro. Porém sempre que completa um trabalho, tem problemas com o 'pagamento'. Então os dois têm a ideia de roubar o frango. Um pouco mais tarde, depois de jantar o frango, ele se deita no sofá e fica escutando a conversa de seus pais. Nela, o pai revela porque não comia frango, contando que seu pai certa vez havia roubado uma ave e no outro dia fora espancado por isso. Ouvindo isso, o garoto saiu novamente, arrumou dinheiro, comprou outro frango e o colocou no lugar do que havia roubado.

Em seguida, foi exibido o audiovisual *Ana & Ana*, dos livros animados do Projeto a Cor da Cultura (2006), que conta a história de Ana Carolina e Ana Beatriz, duas irmãs gêmeas idênticas na aparência, mas muito diferentes no restante. As duas detestam serem vistas como

---

<sup>61</sup> Essa dinâmica foi inspirada nas atividades de formação do Projeto a Cor da Cultura.  
<http://www.acordacultura.org.br/>

iguais e fazem de tudo para mostrar suas diferenças. Após exibição, os integrantes do grupo foram convidados a debater sobre as relações afetivas que aparecem nos materiais audiovisuais apresentados e a responder os seguintes questionamentos:

- *Onde você vê ternura nas cenas que acabamos de assistir?*
- *Você se identifica com algum dos personagens. Por quê?*
- *Esses conteúdos se aproximam de alguma forma da sua vida? Do lugar em que você vive? É uma realidade próxima da sua?*
- *Como você relaciona as questões abordadas no vídeo com o trabalho de Educomunicação desenvolvido aqui no CRAS?*
- *Por quem você tem afeto?*
- *De que forma você relaciona o que acabamos de ver com a sua vida, sua família? Com o que você conhece? Com o que você já viveu?*
- *Em quais situações da sua vida o afeto é importante?*
- *Qual cena mais te emocionou? Por quê?*

A partir das provocações feitas através das perguntas, buscou-se identificar que conceitos os pesquisados trazem sobre afeto e identidade.

Foi solicitado que os membros dos grupos trouxessem para a próxima fase da dinâmica - chamada “*Do Coisário ao relicário*” (TRINDADE, 2006)<sup>62</sup> - um objeto representativo. Tal dinâmica visou o resgate de lembranças, de histórias, vivências, que foram compartilhadas pelo grupo objetivando compreender a forma como se desenvolvem os laços afetivos, qual a importância que os pesquisados dão para esses laços e como esses vínculos contribuem com a formação dos seus valores identitários.

Na terceira etapa, foram apresentados os objetos do *Coisário ao Relicário*. Cada integrante do grupo contou a história do objeto, explicando por que ele foi escolhido, e respondendo as seguintes questões:

- *O que mais tem valor pra você?*
- *Fale sobre o valor do lugar em que você mora (bairro, comunidade, vila)... Pra você, o que é legal e o que não é aqui no bairro? Por quê?*
- *Você se identifica com esse lugar? Por quê?*

---

<sup>62</sup> Dinâmica adaptada do conteúdo de formação do Projeto a Cor da Cultura, sob a coordenação pedagógica da Professora Doutora Azoilda Loretto da Trindade.

- *Você se identifica com as pessoas daqui? Por quê?*
- *O que é precioso pra você? O que é uma relíquia na sua vida? Por quê?*
- *Que tipo de sentimento o objeto representa? Que sentimentos ele evoca?*

Esse exercício teve como foco o entendimento do que os integrantes dos grupos consideram importante nas relações, no território, nas suas ações dentro e fora do contexto do CRAS.

Na quarta e última etapa da dinâmica, foi exibido o filme *O contador de histórias*, de Luiz Villaça (2009), baseado na vida do mineiro Roberto Carlos Ramos. É a história de como o afeto pode transformar a realidade. Aos seis anos, Roberto é deixado pela mãe em uma entidade assistencial recém-criada pelo governo. Aos treze anos, após incontáveis fugas, ele é classificado como irrecuperável, nas palavras da diretora da entidade. Contudo, para a pedagoga francesa Margherit Duvas (Maria de Medeiros), que vem ao Brasil para o desenvolvimento de uma pesquisa, não. Determinada a fazer do menino o objeto de seu estudo, tenta se aproximar dele. O que surge entre os dois é uma relação de amizade e ternura, que põe em xeque a descrença de Roberto em seu futuro e desafia Margherit a manter suas convicções. Com base na história de Roberto, os integrantes dos grupos foram provocados a falar sobre as suas próprias histórias e sobre as impressões que tiveram do filme. Em seguida, foram convidados a responder as seguintes questões:

- *O que você mais gostou? Por quê?*
- *O que você não gostou? Por quê?*
- *Quais são os temas abordados no filme?*
- *Como você relaciona as questões abordadas no vídeo com o trabalho de Educomunicação desenvolvido aqui no CRAS?*
- *De que forma você relaciona o que acabamos de ver com a sua vida, sua família? Com o que você conhece? Com o que você já viveu?*
- *Quais valores você identifica no filme?*
- *As oficinas de Educomunicação têm ajudado você a entender melhor os acontecimentos, o que você é, e o que você faz na sua comunidade?*

Com base nas reflexões de Raquel Paiva, que na obra *Espirito Comum* (2003) fala sobre a ideia de comunidade como uma “metáfora”, “adequada para a construção de uma nova forma para o laço social” (p. 10), e Muniz Sodré (2001, 2006), para o qual “o objeto da

comunicação é a vinculação social”, buscou-se entender os vínculos, a atração social, e como é que as pessoas se mantêm unidas, juntas socialmente (2001, p. 2). Por esse caminho, a análise situou seu eixo na relação da Educomunicação com os laços sociais e afetivos, entendendo os grupos de convivência dos CRAS como uma comunidade que agrega um processo comunicacional que desperta, entre outros elementos, os dispositivos sociais e afetivos do grupo.

Nesse particular, tentou-se evidenciar os vínculos sociais e afetivos através de práticas educacionais, buscando mostrar de forma mais substantiva, por meio das “imagens, sentidos e afetos”, os significados no seu próprio interior, na experiência vivida. Entende-se que a conduta da criança e do adolescente, ou seja, do ser humano e social, é resultado de como ele apreende o universo que o circunda, a partir de sua experiência concreta de vida.

## 5 UM OLHAR ANALÍTICO

Com base nos objetivos e nas hipóteses deste estudo, nos dias 8 e 9 de outubro de 2013 deu-se início à dinâmica intitulada *Imagens, sentidos e afetos*. O desenvolvimento da dinâmica nos dois CRAS foi acompanhado pelo doutor Toni André Scharlau Vieira, professor do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Paraná, que fez uma observação fina da postura da pesquisadora, das questões colocadas e do registro das atividades.

Antes de iniciar a dinâmica, foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II), no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa e as condições de participação para os integrantes dos grupos. Como se tratavam de crianças e adolescentes, foi solicitado que o documento fosse entregue aos pais ou responsáveis, que concordando com o termo deveriam assiná-lo, autorizando a participação dos jovens na pesquisa. Essa apresentação deu-se de forma natural e todos aceitaram participar da dinâmica.

Em seguida expliquei como seria feita a primeira parte da oficina, utilizando as 31 imagens (ANEXO I).

### 5.1 No R. B.

No CRAS R. B., a primeira parte da dinâmica foi realizada no dia 8 de outubro de 2013. Tomei o cuidado de avisar ao educador, assim como aos profissionais coordenadores do CRAS. Antes do início da atividade, a sala foi preparada com a música e a distribuição das imagens.

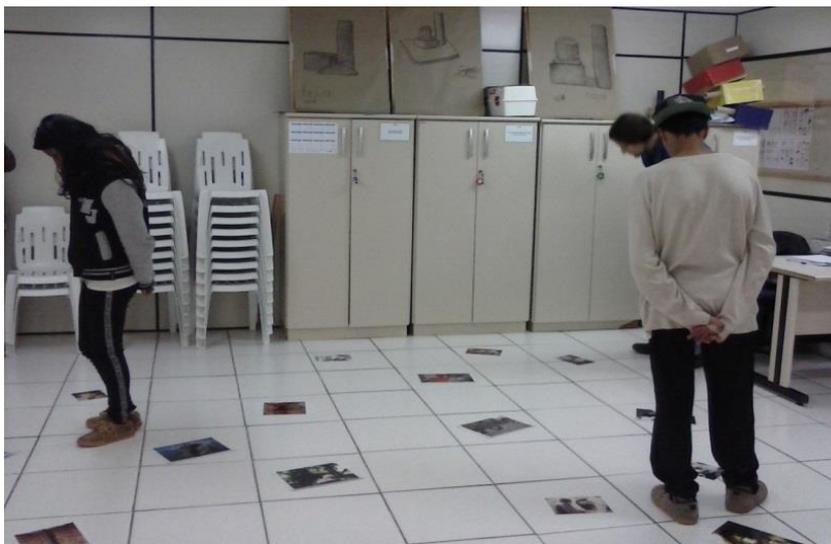


FIGURA 4 – Dinâmica - Imagens, sentidos e afetos  
FONTE: Acervo da autora.

Em tal ocasião, dois adolescentes compareceram. H.S., menina, 16 anos, e A.R., menino, 16 anos, que aceitaram participar da atividade. Por serem somente dois adolescentes, a análise foi realizada a partir das imagens e das respostas de cada um. Conforme a proposta da dinâmica, os dois andaram entre as imagens espalhadas no chão e depois de poucos minutos escolheram uma imagem cada e voltaram a sentar.

Em seguida, foi iniciado um diálogo no qual inseri as questões. Tal procedimento foi pensado dessa forma para evitar a entrevista direta, no sistema pergunta-resposta, entendendo que este método com adolescentes podia inibi-los. Desse modo, através da música e das imagens, buscou-se deixá-los mais à vontade para falar deles mesmos através das imagens.



IMAGEM 1 - Imagem 12 - Escolhida por H. S., 16 anos.  
FONTE: Kit a Cor da Cultura (2013)

Todos sentados em círculo, fiz a primeira pergunta, sobre a escolha da imagem. H.S. respondeu: “Escolhi essa imagem porque as palavras às vezes ofendem, machucam tanto quanto uma agressão física”. Para H.S. a imagem trouxe a memória de sentimentos ruins como tristeza, sofrimento. Ao ser questionada se a imagem tinha alguma relação com sua própria vida, ela respondeu que sim, que esse tipo de situação acontecia na sua vida, e completou: “Quando eu brigo com a minha mãe, ou às vezes com meu namorado”. Quando perguntada onde seria possível localizar essa imagem, H.S. respondeu: “Em casa”. E disse que considerava os afetos importantes na sua vida, sentimentos como amizade e amor.

Ao expressar que tal imagem lembrava algo presente na sua própria vida, entende-se que a dinâmica oportunizou um momento de reflexão sobre temas da realidade dessa jovem. Ao citar o amor e a amizade como elementos importantes no seu cotidiano, H.S. expressou o que tem valor para ela. Nesse sentido, a dinâmica possibilitou uma identificação dos valores da jovem.

Notou-se que embora a proposta da dinâmica fosse promover uma sensibilização, com o intuito de que os adolescentes se sentissem à vontade para falar das imagens e deles mesmos, eles estavam pouco à vontade, falando muito baixo e olhando para o chão enquanto respondiam as perguntas.

A.R., sentado à minha esquerda, olhando para o chão, levantou a sua imagem e disse a ter escolhido por achar estranho o esforço de duas crianças para salvar a vida de um cachorro. Indaguei o que lhe casou estranheza. E ele respondeu: “As pessoas de hoje em dia não dão atenção. Não se importam”. Quando perguntei com qual sentimento ele relacionava a imagem, ele respondeu: “Com tristeza”. A.R. afirmou que a imagem não tem qualquer relação com a sua própria vida. Insisti na questão sobre a escolha e ele disse: “Por que me lembra trabalho em equipe. E você nunca vê isso. Duas crianças tomando a iniciativa de salvar um cachorro. Em geral o que eu vejo por aí são pessoa que matam, atropelam os cachorro. E as crianças estavam arriscando a própria vida pra salvar o cachorro” [sic].



IMAGEM 2 - Imagem 19 - Escolhida por A.R, 16 anos.

Fonte: <http://blogsergiofreire.wordpress.com/2011/03/31/solidariedade/>

Na sequência, os jovens assistiram ao livro animado *Ana & Ana*<sup>63</sup>, (GODOY, 2006). A exibição durou aproximadamente cinco minutos. Ao responder sobre o vídeo, H.S., falando muito baixo e com os braços cruzados na frente do corpo, disse: “Eram duas irmãs iguais que não se pareciam no jeito de ser. Apesar de serem iguais, eram muito diferentes uma da outra” [sic].

A.R disse concordar com a colega. Quis saber se todas as pessoas são diferentes, e eles acenaram positivamente com a cabeça. H.S. disse: “Todos somos diferentes, temos gostos diferentes, jeitos diferentes” [sic]. Ambos identificaram o amor como o sentimento existente entre as duas personagens do vídeo. A.R. falou que na história também tinha raiva: “Eu percebi isso quando as pessoas confundiam as duas, ou davam presentes iguais” [sic].

Os dois afirmaram ter uma identificação com a história no que diz respeito aos temas amor e saudade, sentimentos que eles disseram ter pela mãe e pelas pessoas mais próximas. Perguntei em quais situações da vida eles identificavam esses sentimentos, e eles não souberam responder. Indaguei se além da relação familiar, as relações estabelecidas na escola e ali mesmo no CRAS envolviam algum tipo de afeto. Eles disseram que não. H.S. falou: “Eu vejo isso mais na escola, com as minhas amigas”, e A.R. disse: “Com os meus amigos”.

Perguntei em que situações da vida eles consideravam o afeto essencial. A.R. respondeu: “Eu acho que no trabalho”, quis saber o porquê, e A.R. disse: “é gostar daquilo que faz”[sic]. Questionei quais cenas do livro animado eles mais gostaram. A.R disse: “Eu gostei quando elas começaram a chorar de saudade, porque elas se deram conta de que precisavam uma da outra. Isso é prova de que uma gosta da outra... Porque tem irmão que não

<sup>63</sup> Do KIT A COR DA CULTURA. Disponível em: <http://ww.acordacultura.org.br>

gosta um do outro”. falou: “Eu achei que foi quando elas se reencontraram, aí elas se lembraram de quando eram crianças. Eu gostei porque é bom conversar com as pessoas sobre o passado”.

Ao falarem de seus afetos, os jovens identificaram a família e os amigos como referências afetivas. Não fizeram comentários ou associaram seus vínculos sociais e afetivos aos encontros no CRAS. Mesmo quando refiz a pergunta a resposta foi negativa.

Amparados na interpretação de Sodré sobre a concepção Freiriana de que a comunicação é “um processo dialógico, socialmente movido por afeto (confiança, emoção, esperança) e razão” (SODRÉ, 2012, p. 140), constatou-se que, apesar de as oficinas de Educomunicação no R. B. serem momentos de encontro, nos quais eram disponibilizadas diversas atividades, os dois jovens não reconheceram as oficinas como parte de seus grupos de pertencimento (como é caso da família e da escola). A partir disso, verificou-se que a contribuição das oficinas para a construção e fortalecimento de vínculos sociais e afetivos não pôde ser observada. Dado constatado a partir das falas dos próprios jovens, que indicam que essa interpretação se justifica.



FIGURA 5 - Apresentação do audiovisual Ana & Ana  
FONTE: Acervo da autora.

Na etapa seguinte da dinâmica, foi exibido o curta-metragem *Arroz com feijão* (FELHA & AMARAL, 2010). Após o filme, os jovens relataram: “A parte que eu mais gostei foi quando o menino devolveu o frango”, disse H.S. “Eu também”, concordou A.R. Perguntei

se no filme havia algo que fosse comum à vida deles, algo que eles já conheciam ou já tivessem vivenciado. H.S. respondeu: “Aquela parte de ficar comendo feijão e arroz todo dia, aí o menino teve que correr atrás pra fazer diferente”. A.R. falou: “Eu vejo que tem muita criança por aí trabalhando, e elas tinham é que estudar” [sic].

Ao estimular um debate, ao problematizar questões presentes na realidade dos envolvidos, a atividade ganhou sentido para eles. Segundo Martín-Barbero, a partir desse tipo de dinâmica “abre-se ao debate um novo horizonte de problemas, no qual estão redefinidos os sentidos tanto da cultura quanto da política, e do qual a problemática da comunicação não participa apenas a título temático” (1997, p. 287). Ou seja, a prática educacional assumiu um caráter de “processo produtor de significações e não mera circulação de informações” (Ibid), no qual os sujeitos refletem sobre a sua vida.

Com base nessa primeira fase da dinâmica, notou-se que situações como a da foto dos meninos que salvaram o cachorro, como a cena do reencontro das irmãs, geram uma identificação com os sentimentos também presentes na realidade deles. O rotineiro arroz com feijão, a amizade e o amor entre os personagens apontaram para uma construção de sentidos identitários, na medida em que fez com que os envolvidos pensassem sobre quem são, em que situações emergem seus sentimentos e afetos, sobre seus valores e sentidos. Tal fato foi identificado na fala de A.R., ao dizer que as pessoas de hoje não se comovem com situações como a mostrada na imagem 19, ou quando ele observou que nem todos os irmãos se amam como as personagens de *Ana & Ana*.

Por outro lado, Soares (2013) diz que as práticas educacionais não podem ser ações isoladas, pois dessa forma não alteram as relações de comunicação. Entende-se que feitas dessa maneira não contribuem para o fortalecimento de vínculos, nem para ampliar a visão que os envolvidos têm sobre os meios. Por esse motivo, por se tratar de uma investida analítica pontual, pensada e desenvolvida pela autora, ainda que o material escolhido tenha oportunizado diálogos sobre a sua realidade e sobre afeto, não foi possível perceber mudanças na realidade desses jovens. Observou-se que os seus valores surgiram na medida em que eles falavam dos elementos presentes ou não nas suas vidas, nas opiniões sobre os temas abordados. No entanto, nessa breve atividade não foram percebidas variações nas relações deles desde o início desse estudo.

A segunda etapa da dinâmica que seria desenvolvida no dia 15 de outubro de 2013 teve que ser adiada, pois nenhum adolescente compareceu nesse dia.

No dia 22 de outubro de 2013, ao retornar ao CRAS R. B. para dar continuidade à dinâmica foi comunicada pelo educador social do CRAS sobre a desistência dos adolescentes.

A.R. chegou em seguida, questionou as razões pelas quais ele se negava a concluir a atividade e ele respondeu que não gostava de falar e que não estava com vontade de continuar na atividade. Já H.S. nem apareceu.

Encerrei a dinâmica no CRAS R. B. devido à desistência dos dois adolescentes que frequentavam a oficina de Educomunicação naquele local. Não foi possível precisar o que motivou a decisão dos adolescentes. A partir da atitude dos jovens, pode-se fazer algumas considerações. O fato revela de certa forma, uma estranheza ou desconfiança dos sujeitos em desenvolver a dinâmica. Com isso, acredita-se que esses sujeitos não estavam familiarizados (à vontade) com a atividade. Embora frequentassem oficinas de Educomunicação, que em sua essência são participativas, os jovens ficaram incomodados com o fato de terem que falar o que pensam e o que sentem. Pode-se discorrer a partir desse “corte brusco” que as oficinas pouco alteraram a realidade observada, ou mobilizaram, ou ainda criaram vínculos sociais e afetivos, visto que durante a observação os jovens também se retiravam das atividades.

## 5.2 No A. R.

No dia 9 de outubro de 2013, iniciei a dinâmica *Imagem, sentidos e afetos* no CRAS A. R., com sete integrantes do grupo. O procedimento foi idêntico ao adotado no CRAS R. B., as imagens foram distribuídas no chão e os envolvidos foram convidados a andar entre as imagens e em seguida escolher uma delas. As imagens selecionadas foram:



IMAGEM 3 - Imagem 17 - Escolhida por integrante do grupo

FONTE: : <http://site1376956567.hospedagemdesites.ws/blog/tag/dia-da-amizade/>



IMAGEM 4 - Imagem 25 - Escolhida por integrante do grupo

FONTE: <http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer.5-x-favela-recria-filme-original-de-1961,600839.0.htm>



IMAGEM 5 - Imagem 13 – Escolhida por um membro do grupo

FONTE: Kit a Cor da Cultura (2013)



IMAGEM 6 - Imagem 14 – Escolhida por integrante do grupo

FONTE: <http://www.keywordpictures.com/keyword/afetividade/>



IMAGEM 7- Imagem 22 - Escolhida por membro do grupo

FONTE: <http://pandaskawaiis-official.blogspot.com.br/2013/04/pandas-3.html>

Imagem 19 (ver na página 125).

FONTE: <http://blogsergiofreire.wordpress.com/2011/03/31/solidariedade/>



IMAGEM 8 - Imagem 7 – Escolhida por integrante do grupo

FONTE: Kit a Cor da Cultura (2013)

Comecei um diálogo sobre as imagens, na qual inseri as questões sobre a escolha, a relação que as imagens selecionadas tinham com a vida deles. No que se referem aos sentimentos expressados nas imagens, os sete apontaram a amizade, o amor, o respeito. Perguntei se esses ou outros tipos de afeto estavam presentes nas oficinas de Educomunicação, e os integrantes do grupo disseram que a amizade e o respeito faziam parte

do cotidiano das oficinas. T.R., 12 anos, disse: “Não foi fácil, mas acho que agora somos todos amigos”. C.B., 13 anos, completou: “E levamos muita bronca do profe pra aprender a se respeitar” [sic].

Tais relatos explicitaram que as experiências educacionais são imbuídas daquilo que Paulo Freire chama de “querer bem”, implicando uma abertura do educador para um tipo de afetividade, que ao ser expressada sela um compromisso com o grupo dentro de uma prática essencialmente humana.

É esta percepção do homem e da mulher como “seres programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 1996, p. 145).

Considera-se a concepção de Freire importante para refletir sobre a significação dos relatos desses sujeitos, que expostos à situação de risco e vulnerabilidade social expressaram laços afetivos criados durante as oficinas. Tais vínculos possibilitados pelos processos educacionais indicam uma reciprocidade na relação entre o grupo e o educador. Pode-se dizer que o grupo criou algo em **comum** (grifo meu). Muniz Sodré destaca que:

Não se trata de um mero estar-juntos, entendido como aglomerado físico de individualidades (por exemplo, a comunidade enquanto massa gregária substancializada), e sim da condição de possibilidade de uma vinculação compreensiva. O comum é a sintonia sensível das singularidades, capaz de produzir uma similitude harmonizadora do diverso (SODRÉ, 2006, p. 69).

Em seguida, T.R., 12 anos, escolheu a imagem 25, na qual identificou sentimentos como amizade, amor, alegria. Indaguei se algum desses sentimentos citados pela jovem podia ser identificado no CRAS, nas oficinas de Educação. Ela respondeu: “A amizade”. Disse ainda que a imagem tem relação com a sua própria vida, pois lembrava a amizade do grupo que se formou ali no CRAS. E W.R., 11 anos, disse: “A gente já era parceiro, agora temos mais amizade mesmo”.

Perguntei se as oficinas no CRAS produziam alguma mudança na vida deles. T.R. disse: “Acho que tenho mais entendimento sobre a vida e na relação com os amigos” [sic]. Os demais integrantes afirmaram que concordavam com a colega. Com base nos objetivos dessa pesquisa e nos relatos dos envolvidos, nota-se que o processo educacional estimulou a participação, o envolvimento e a construção de sentidos identitários, na medida em que

possibilitou que esses sujeitos refletissem sobre a sua própria condição e as suas relações, atuando também no fortalecimento dos laços do grupo, e isso comprova nossa hipótese.

Para Soares, a Educomunicação provoca esse tipo de participação e desperta “o desejo de encontrar possibilidades de produção de cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade social” (SOARES, 2011, p. 31).

Observou-se que o envolvimento nas oficinas os levou a conhecer melhor a realidade local, criou um maior interesse pelas questões do próprio grupo e inspirou ações coletivas dentro das práticas educacionais, como por exemplo a produção do filme e dos vídeos gravados com personagens da vila Moradias A. R.

As imagens 7 e 13 foram destacadas pelos jovens por serem consideradas por eles como incômodas. Ao justificarem as escolhas, afirmaram que tais fotos continham cenas de racismo. Questionei sobre as afirmações. C.B. respondeu: “Ah, porque tem uma mulher negra cuidando de um bebê que com certeza não é filho dela!” [sic]. Ao mesmo tempo, C.B. destacou que a imagem tem afetos como “cuidado”, “carinho”.

M. C., 13 anos, destacou que presenciava cenas de racismo na escola. “Tem uma menina negra no meu colégio que sofre por causa desse tipo de coisa! Eu não gosto de ver isso! Acho chato!”.

Destacam-se aí questões consideradas importantes e que, segundo eles, são pouco discutidas pelos meios de comunicação. Essa preocupação demonstra que as práticas educacionais fornecem condições de discutir e problematizar a visão dos integrantes sobre os assuntos presentes ou não nos meios de comunicação.



FIGURA 6 - Dinâmica - Imagens, sentidos e afetos  
 FONTE: Acervo da autora.

S.R., bastante emocionada, disse ter escolhido a imagem 14 porque para ela o amor de mãe “é único no mundo”, e pelo fato de ela não ter conhecido a mãe. Citou que na imagem escolhida tinha amor, carinho, afeto. Perguntei se nas oficinas havia algum tipo de sentimento. S.R. respondeu: “Ah, quando eu me sinto triste ou meio quieta, o professor chega na gente e sempre pergunta o motivo. Ele leva a gente ali fora e conversa. Ele tá sempre se preocupando com a gente. Por mais que ele seja só nosso professor, ele se preocupa com nós” [sic]. S.R. disse ainda: “Eu me sinto melhor aqui do que em casa! Porque aqui eu sei que eu posso contar com alguém, que eu posso dar risada... Muitas das vezes isso lá em casa não acontece”.

Constatou-se a partir das declarações dos jovens que as atividades oportunizaram o debate sobre temas da realidade do grupo e provocaram mudanças ao fazer com que eles refletissem sobre suas vidas. Esse tipo de vivência, segundo os relatos dos jovens, não acontecia nas suas casas.

Observou-se que eles reconheciam laços de respeito, amizade e solidariedade entre os integrantes e o educador. Notou-se que a partir das discussões nas oficinas e das produções, emergiram temas locais que foram trabalhados dentro das práticas educacionais por meio de debates, vídeos, exposições e discussões sobre obras audiovisuais e através da produção do filme. Ao trabalhar tais questões e assumir a condição de sujeitos nesse processo, os jovens descobriram suas identidades ao falarem sobre eles

mesmos e sobre o tipo de relação que estabeleceram a partir das oficinas de Educomunicação no CRAS.

Essa soma de elementos presentes no processo educutivo no CRAS remete ao conceito de ecossistema comunicativo, ou seja, a “trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetram nossa vida cotidiana de modo transversal” (MARTÍN-BARBERO, 2000). A ideia de Martín-Barbero articula a diversidade de experiências culturais heterogêneas, o fluxo das relações sociais e afetivas, a criação de vínculos, as sensibilidades, a interação e a polifonia de saberes e vozes. A ambiência da Educomunicação no CRAS A.R. pode ser entendida como um ecossistema comunicativo, uma vez que não conforma apenas a relação com os meios de comunicação, mas é constituída também pelos sujeitos, suas relações e as novas sensibilidades.

Foi apresentado o audiovisual *Ana & Ana* e o curta-metragem *Arroz com feijão*. No debate sobre as produções, os membros do grupo identificaram a amizade, o amor, o respeito e a tristeza como sentimentos presentes nas produções. J.V., 14 anos, afirmou que o sentimento de amizade entre irmãos faz parte da sua vida. Disse ainda que a realidade retratada no filme *Arroz com feijão* lembra a comunidade onde o grupo vive, porque eles “são pobres e moram na favela”.

Esta fala se revela ao mesmo tempo concreta e simbólica. Que significado é dado para a palavra favela? Nessa situação, entende-se como: a realidade pobre mostrada no filme também está presente aqui. Essa leitura nos fornece particularidades que estão presentes no processo de construção da identidade e da subjetividade.

Com relação aos afetos presentes nos vídeos, eles disseram que a amizade, o amor e o respeito são os que mais chamaram a atenção, e concordam que esses sentimentos fazem parte das oficinas do CRAS, e que mudaram a relação do grupo porque “ajudaram a gente a criar confiança um no outro”, destacou S.R. Entende-se que o diálogo, dentro da perspectiva Freiriana, como uma relação essencialmente horizontal, alimentada pela solidariedade, pela esperança, pela humildade, que possibilitou que esses jovens se abrissem para uma compreensão da sua realidade cultural e para um envolvimento com as questões pessoais e locais.

Indaguei então se as oficinas de educomunicação modificaram a maneira como eles se relacionavam entre eles e com a sua realidade. S.R., menina, 14 anos, respondeu: “Antes tinha três ou quatro pessoas só... Nós aqui fazemos coisas interessantes, como o filme! Através dele a gente fala da realidade do mundo!” [sic]. Observou-se que os próprios integrantes do grupo percebiam que os temas abordados na oficina problematizavam a sua realidade, através da

produção do filme, como uma montagem “constitutiva, configuradora da vida local” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 276), reveladora de uma identidade do grupo.

Questionei a motivação dos integrantes do grupo para frequentar as atividades no CRAS, e as respostas foram: “Eu deixei de ter vergonha de falar”; “Eu fiz mais amizades”; “Nós ficamos mais à vontade no CRAS”; “Estamos fazendo um filme, isso que é legal”; “Aprendi a respeitar mais, o professor não precisa nem falar, a gente entende ele só pelos gestos”.

Paulo Freire dizia que os gestos são carregados de significação e são capazes de criar uma confiança nos sujeitos. Tal experiência configurou-se como uma “prática educativo-crítica” (FREIRE, 1996, p. 41), ou seja, operando na maneira como eles se relacionavam, fez com que eles se assumissem a partir do respeito pelo outro.

A partir das falas dos envolvidos, constatou-se que eles identificaram mudanças no seu jeito de se relacionar, falaram em amizade para definir o vínculo que foi estabelecido nas oficinas, se reconheceram como parte de uma comunidade, do grupo. Observou-se essa identidade na produção do filme. Destacaram o respeito como um valor presente no CRAS, e frisaram que esse respeito estreitou a relação do grupo.

No dia 16 de outubro de 2013, desenvolvi a segunda parte da dinâmica, inspirada na ideia de TRINDADE (2006), *Do Coisário ao relicário*. Os jovens e o educador levaram objetos representativos, ou seja, objetos que com um significado especial. Essa dinâmica consistia em narrar às histórias desses objetos.

Durante a atividade, os jovens mostraram e contaram as histórias dos seus objetos, e destacaram que não se sentem felizes no bairro onde vivem. Segundo S.R., 14 anos, os pontos positivos da vila Moradias A. R. são as pessoas, as amizades e o CRAS. E.A., menino, 12 anos, afirmou que além da história do objeto, ele considerava os laços familiares como preciosos. J.B., 12 anos, menina, falou da amizade como algo importante na sua vida.

J.V. disse: “eu trouxe uma foto que têm eu, L.G. e o E.S. que são do grupo do CRAS, nos conhecemos desde a creche! Ah eu quis trazer essa foto por causa da amizade e porque me faz lembrar da minha infância”. S.R. disse: “meu objeto é um ursinho, ele é especial pra mim por que eu ganhei do meu irmão que morreu afogado, eu gosto de lembrar dele, por que a gente gostava muito um do outro” [sic].

E.S. falou: “eu trouxe a Pretinha, minha cachorrinha, não é um objeto, mas é importante pra mim, ela me defende” [sic]. Perguntei o que mais os integrantes consideravam importante. E.S. disse: “a minha vó, porque foi ela quem me criou desde pequeno”. S.R. comentou: “pra mim as amizades, com aquelas pessoas que gente pode confiar de verdade”

[sic]. L.S. mostrou seu objeto e falou: “o meu objeto é essa medalha que ganhei nos jogos escolares, é importante pra mim por que lembra um dia feliz da minha vida” [sic]. L.S. comentou ainda que: “eu gosto daqui onde eu moro, gosto de jogar bola com a pi lazada, gosto do CRAS por que a gente aprende, faz brincadeiras e faz filme” [sic].

C.B. disse: “eu também trouxe um a foto. Sou eu e o meu irmão. Eu tenho 14 anos e ele 16 anos, e essa é a única foto que eu tenho com ele! Nós não convivemos, por que a minha mãe foi embora e eu moro com a irmã e ele mora com nosso irmão mais velho em outro bairro distante, e é muito raro a gente se ver. Sinto falta de conversar com ele de conviver com ele” [sic]. C.B. disse ainda: “eu gosto daqui, mas me sentiria melhor se pudesse conviver com quem eu gosto”.

S.R. comentou: “nós fomos uma das primeiras famílias a chegar aqui no bairro. Isso lá em 2010, e eu não queria mudar pra cá, por isso que nós não gostamos daqui” . J.V. disse: “eu mudei pro A. R. em 2010, gosto daqui mais ou menos, gosto das pessoas, gosto do CRAS, porque eu me sinto bem aqui”. [sic]. A pesquisadora perguntou aos integrantes perceberam alguma mudança desde o início da atividade. C.B. comentou: “não falava com os outros do grupo, só conhecia de vista”. J.V. disse: “eu acho que mudei, eu falava bem menos também”.

Conforme foi citado anteriormente, a vila Moradias A. R. não tem espaços de convivência comunitária, nem áreas de lazer. Na fala dos envolvidos, percebe-se tais características como fatores que influenciaram na leitura dos jovens sobre a sua realidade, sobre o bairro. E o CRAS tornou-se uma referência, uma espécie de “mediador entre o universo privado da casa e do mundo público” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 274), um lugar não só de assistência social, mas um cenário de reconhecimento, um espaço que eles consideraram como um ponto positivo do bairro.

Entende-se que ao partilhar suas histórias o grupo fortaleceu os vínculos existentes entre eles, na medida em que esse momento tornou-se também uma história coletiva construída pelo grupo do CRAS A. R. naquele momento. Ao expressar fatos, acontecimentos e pessoas importantes nas suas vivências, os envolvidos revelaram seus valores e suas identidades. Tais constatações comprovam a hipótese de pesquisa.

Como já foi destacado na pesquisa, o reconhecimento dos envolvidos foi constatado ao longo do processo. “Todo sujeito está sujeito a outro e é ao mesmo tempo sujeito para alguém” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 304-305). Os sujeitos adquirem uma consciência crítica frente a sua realidade, e passam a reconhecer-se, conhecer o outro e o mundo.

A presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito (FREIRE, 1993, p. 72).

Compreende-se a identidade como parte desse reconhecimento que está presente, por exemplo, na questão do território da **comunidade** (grifo meu), local em que emergem temáticas comuns e no qual circulam demandas individuais e coletivas. Essa ideia, segundo Raquel Paiva (2003), confere à comunidade o status de “instrumento cultural”. Nela circulam as experiências comuns de “significação transformadora” das identidades.

É preciso destacar o papel fundamentalmente agregador da identificação quando se trata de analisar o grupamento humano. Em se tratando de comunidade, o nível de relevância é determinante. E se na comunidade a identificação se pauta principalmente por afetividade e proximidade, uma sociedade, quanto mais inserida na produção abstrata das relações e das intermediações com o real, cria recursos maiores e mais eficientes para substituir os ingredientes tradicionais de identificação (PAIVA, 2003, p. 72).

Tais elementos se apresentaram de maneira horizontal e valoraram os laços afetivos entre os membros da comunidade. Acredita-se que a partir do exercício proposto surgiram novos sentidos, dentro do universo onde se articulam “as interpelações a partir das quais os sujeitos e as identidades coletivas se constituem” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 284). Um espaço no qual notou-se que os vínculos sociais e afetivos emergiram e demonstraram sua força a partir do processo educacional, especialmente quando os jovens partilharam suas narrativas durante a dinâmica *Do Coisário ao Relicário*.

Tal vivência é descrita por Orofino (2005) como um resgate da memória social. “A memória social ocupa um espaço preponderante nos processos de construção das identidades individual e coletiva” (OROFINO, 2005, p. 139). Ao expressar passagens de suas vidas os jovens partilharam fragmentos de suas vidas que lhes são preciosos. Não se tratava de uma reprodução do passado, mas de um ato de criação em que os envolvidos são protagonistas. Eles falaram de seus valores e compartilharam suas memórias, estreitando os laços do grupo.

A quarta e última ação da dinâmica foi a exibição do filme *O Contador de histórias* (VILLAÇA, 2009), que narra a vida de um menino na década de 1970 que sai da antiga Febem<sup>64</sup> para se tornar um dos maiores contadores de histórias do mundo. Os adolescentes destacaram que a vida do personagem principal do filme mudou pela amizade e pelo amor da

---

<sup>64</sup> Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem/SP), foi criada pela Lei estadual nº 985, de 26 de abril de 1976. Vinculada à Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social, voltada para o atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social e ao adolescente autor de ato infracional. A Febem passou a ser chamada de Fundação CASA após a Lei Estadual 12.469/06, aprovada em dezembro de 2006.

professora francesa. Eles relacionaram a história com sua própria vida. C.B disse: “Nós estamos contando uma história sobre a gente no filme!”. S. R destacou: “O que mais me chamou a atenção foi a mãe dele ter deixado ele naquele lugar!”. J.V falou: “Ela não teve culpa! Pensou que era o melhor pro filho dela!”. W.R constatou: “É, nem tudo que vemos na TV é verdade!”. T.R. disse: “O mais legal foi que ele conseguiu vencer! E é uma pessoa boa!”.

Constatou-se a partir das falas que práticas como essa ajudaram o grupo a problematizar questões sobre os meios de comunicação. Martin-Barbero (1997) destaca esse tipo de produção como um importante instrumento de expressividade, efervescência e criatividade presentes na esfera local. Ou como afirma Orofino, uma experiência que “confere àqueles que estão envolvidos na prática crítica a possibilidade de atribuir outros significados ao discurso ou narrativa em estudo e se apropriar da mesma transformando-a” (OROFINO, 2005, p. 125).

Defende-se que tal transformação se dá principalmente de dentro pra fora. Assim, os envolvidos podem transcender para uma condição de autônomos participantes, com capacidade de produzir e interpretar produtos midiáticos, bem como se relacionar melhor social e afetivamente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.*

PAULO FREIRE

A força que motivou esta pesquisa com mais intensidade reside nos questionamentos sobre a Educomunicação em espaços destinados à assistência social e a sua atuação no fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos dos grupos envolvidos. A trajetória de pesquisa apontou uma primeira constatação, na qual verificou-se que a Educomunicação atua também em outras esferas, como a afetiva, não se restringindo ao campo interdisciplinar da Comunicação/Educação.

O processo de construção deste estudo apoiou-se nas referências teórico-metodológicas, para ampliar o diálogo com o objeto e demonstrar de que maneira os questionamentos aqui levantados foram tomando corpo, permitindo traçar algumas considerações. Vimos com Freire (1976) e Kaplún (1998) que a comunicação dialógica envolve a co-participação dos sujeitos para a construção de uma autonomia do pensar e do agir. Já com a concepção de Soares (2011), da Educomunicação enquanto uma intervenção social, que instaura um novo paradigma de relacionamento, diálogo social e protagonismo, iluminamos um pouco mais nosso objeto de pesquisa.

Tais aspectos fazem parte de uma “trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetram nossa vida cotidiana de modo transversal” (MARTÍN-BARBERO, 2000) e que articulam os fluxos das relações sociais e afetivas, a criação de vínculos, as sensibilidades, a interação e a polifonia de vozes e de saberes que vão se conformando como partes de um ecossistema comunicativo.

Ao longo da pesquisa, observou-se essas características nas oficinas de Educomunicação dos CRAS. Entretanto, constatou-se que o papel do educador é estratégico para o desenvolvimento de projetos e processos educacionais. Sem uma atuação concreta e consciente desse mediador, as ações ficam comprometidas ou viram atividades vazias e desconectadas do cotidiano das comunidades com as quais ele deve dialogar.

Nos dois CRAS observados, notou-se que os educadores tomaram posturas bem diferentes. No CRAS R. B., as ações seguiam uma lógica diferente das preconizadas

pelos autores do campo da Educomunicação. Como exemplo, o fato do planejamento das atividades não terem a participação dos integrantes do grupo, e as mesmas serem desenvolvidas verticalmente e de forma pontual. Já no A. R., apesar das faltas do educador e da agitação do grupo, foi possível perceber que as atividades inicialmente eram propostas pelo mediador, mas que em pouco tempo os integrantes do grupo opinavam, reclamavam e escolhiam coletivamente como seriam desenvolvidas as ações.

Verificou-se que as oficinas, por um lado, através da ação-reflexão ancorada nas teorias, possibilitavam a construção de sentidos, valores e estabeleciam as noções de vínculo no grupo, trabalhando questões da realidade local. Por outro lado, notou-se que ações sem planejamento, isoladas e desarticuladas dos referenciais teóricos, não produziam mudanças observáveis na conduta dos sujeitos da pesquisa. Assim, faz todo o sentido a advertência de Paulo Freire (1996), quando diz:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Nesse sentido, o processo educacional efetivamente acontece quando estimula a autonomia dos envolvidos e atua na construção ou produção de conhecimento.

Ao longo da pesquisa, o grande nó foi relacionar Educomunicação com os vínculos sociais e afetivos, e mais, verificar a sua atuação no fortalecimento desses vínculos. A partir da concepção de Muniz Sodré (2006), conseguimos traçar um caminho. Para ele, os vínculos são conceitos muito próximos da comunicação. Ele afirma que o objeto da comunicação é a vinculação social, “é como se dá o vínculo, atração social, é como as pessoas se mantêm unidas, juntas socialmente” (2001, p. 2).

Assim, colocou-se uma lupa sobre essas questões, tentando entender de que forma a Educomunicação intervém na vida dos jovens assistidos no sistema CRAS e como ela contribui para que eles se fortaleçam e se unam socialmente.

Observou-se que as práticas educacionais eram dispositivos importantes no processo de construção e fortalecimento de vínculos sociais e afetivos, na medida em que mobilizavam, uniam, e mais do que isso, **acolhiam** (grifo meu) os envolvidos. Entretanto, detectou-se a necessidade de uma maior atenção à esfera da Educomunicação, focando na seleção de profissionais com aptidão comprovada, além de espaços físicos adequados,

materiais, acompanhamento dos grupos e, principalmente, uma articulação efetiva com os demais projetos e ações dos CRAS.

Quando destacamos a acolhida, falamos de olhar, tocar, sentir, conhecer, dialogar com o outro, ou seja, de criar vínculos, de cultivar afetos. E Sodré nos aponta a urgência de um novo viés interpretativo, que entenda a afetividade como uma importante dimensão do conhecimento, “de um saber que transpareça de modo imediato na superfície sensível das condutas” (SODRÉ, 2006, p. 16). Trata-se do reconhecimento do afeto como uma importante chave de leitura da realidade simbólica, da vida em sociedade. E mais, da possibilidade dessa “chave” ser usada como um elemento da prática educacional, para produzir uma melhor visualização dos vínculos sociais, fortalecendo-os a partir do seu re-conhecimento.

Para tornar o processo analítico mais adequado ao contexto dos CRAS, definimos cinco categorias para análise durante a observação. Tais pontos foram determinados com base no referencial teórico adotado neste estudo. São eles: planejamento, orientação teórico-metodológica, postura do educador, envolvimento do grupo e resultados. Para entendermos como pensam e sentem os envolvidos, buscamos o diálogo através de uma dinâmica como ponto de partida para as entrevistas. Tais medidas complementaram os procedimentos de coleta e análise de dados que consistiram na observação e aplicação de questionários. O método foi construído de forma plural, buscando relacionar a afetividade, os valores identitários, a visão sobre os meios de comunicação, a realidade dos grupos e as relações entre eles, de modo que pudessemos cumprir os objetivos da pesquisa e testar as hipóteses lançadas.

O exercício de construção metodológica, segundo Lopes (1994), “promove a pesquisa como dinâmica múltipla de instâncias e fases que se interpenetram dialeticamente” (1994, p. 85). A partir do questionário, da observação das oficinas e da dinâmica com os grupos em questão, buscamos objetivar as experiências vividas nas oficinas de Educação nos CRAS.

Diante desses instrumentos, encarou-se o desafio de capturar uma leitura das subjetividades, destacando que não se trata de uma generalização, especialmente porque fizemos um recorte da realidade de crianças e adolescentes de bairros da periferia de Curitiba, com suas especificidades e identidades próprias, nas quais percebemos sonhos, angústias e preocupações naturais da faixa etária, em meio, muitas vezes, a uma realidade de violência, drogas, alcoolismo, abandono e miséria, entre outros fatores que caracterizam uma condição de risco ou vulnerabilidade social.

No entanto, aceitou-se que em se tratando de relações sociais e afetivas, pouco pode ser dito de forma conclusiva, por se tratarem de circunstâncias que podem se modificar rapidamente. Ao mesmo tempo, constatamos que o trabalho educutivo pode, sim, contribuir para alterar situações desfavoráveis e fortalecer a condição de sujeito propositor/“fazedor” entre os jovens atendidos pelos CRAS.

Avaliando os trabalhos educutivos nos dois CRAS que serviram de campo para este estudo, observou-se diferenças consideráveis na forma de condução das oficinas. Levando em conta as condições de risco e vulnerabilidade presentes na realidade dos grupos e os objetivos da formação desses coletivos, que são (entre outros) o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos, defendemos que a Educação ganhou sentido na medida em que possibilitou a construção de um reconhecimento, que “proporciona às pessoas algumas referências básicas para construção de um *a gente*, ou seja, de uma sociabilidade mais ampla” (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 274).

Assim, considerou-se a questão da participação um elemento essencial no desenvolvimento das sociabilidades na perspectiva das práticas educutivas. Verificou-se que enquanto no CRAS A. R. a autonomia e o protagonismo dos jovens eram estimulados durante todo o processo, no CRAS R. B. o grupo vivenciava uma realidade totalmente oposta. Defende-se que uma efetiva ação educutiva pressupõe o protagonismo dos envolvidos. “Para um jovem ser protagonista, é imprescindível que a sua participação seja realmente interativa e comprometida e não apenas uma colaboração induzida, forçada” (FAXINA, 2010, p. 8). Tal ação deve ser espontânea, caso contrário configura uma não-participação e pode “acarretar consequências negativas para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens” (Ibid). No âmbito dos CRAS, isso ganha um significado mais sério pelo contexto social em que esses centros atuam.

Aqui, é possível uma interpretação dos fatos, comparando as duas realidades apresentadas, pela representatividade dos grupos durante a dinâmica. Enquanto no CRAS A. R. todos participaram e concluíram as atividades propostas pela pesquisadora, no CRAS R. B. o procedimento foi desenvolvido parcialmente e suspenso, por que os jovens alegaram “não se sentir à vontade para falar”.

No período de seis meses, observou-se os dois grupos e constatou-se que no CRAS A. R. o número de envolvidos aumentou de seis para 12 integrantes. Lá, ao longo desse período, foram trabalhadas questões do cotidiano da comunidade, através da produção de vídeos sobre a realidade e personagens locais. Tais exemplos comprovam a hipótese de que ao problematizar a realidade do grupo através dos temas abordados, são produzidas mudanças

percebidas pelos próprios envolvidos. No CRAS A. R., as crianças alegaram ter estreitado os laços de amizade e respeito ao longo das atividades nas oficinas.

No R. B. constatou-se uma diminuição no número de jovens participantes das oficinas, de seis para dois. Lógico que essa redução não pode ser vista de maneira isolada, embora seja possível constatar uma inadequação das oficinas, do ponto de vista da prática educ comunicativa. Os relatos do profissional responsável e a observação apontaram que as práticas desenvolvidas durante as oficinas não podem receber o *status* de práticas educ comunicativas.

Desse modo, pela incompatibilidade das ações com as práticas e as teorias, não foi possível aferir se a Educomunicação modificou os vínculos dos envolvidos. Os jovens tiveram poucas oportunidades de dialogar, de expor suas ideias, sentimentos e opiniões. Durante a parte da dinâmica que foi realizada, eles falaram de sentimentos, expressaram suas opiniões de forma muito tímida, o que dificultou uma percepção dos sentidos identitários dos sujeitos da pesquisa. Eles expuseram mais fortemente sentimentos que representavam tristeza ou algum tipo de ausência ao relacionarem fatos das suas vidas às imagens e vídeos exibidos.

Nas oficinas em que houve exibição de filmes pelo educ comunicador do R. B., não foram criadas oportunidades para uma contextualização ou problematização sobre os mesmos. Assim, não obtivemos, por exemplo, dados sobre qual é a visão dos jovens sobre os meios de comunicação.

No CRAS A. R., as oficinas foram conduzidas de forma diferente. O envolvimento tanto dos integrantes do grupo quanto do educ comunicador era mais visível. Isso era perceptível já na chegada ao CRAS, onde os jovens que já aguardavam pelo educ comunicador na praça que fica nos fundos do Centro. A participação dos sujeitos desde a dinâmica de apresentação até o dia em que cada um contou uma história sobre a sua vida, na dinâmica do *Coisário ao Relicário*, foi bastante expressiva e possibilitou debates sobre gênero e mídia, racismo, entre outros assuntos presentes nos meios de comunicação e nas discussões sobre temas locais. Verificou-se que esse tipo de exercício despertava a curiosidade e o interesse pelas produções midiáticas e por assuntos do cotidiano do grupo, gerando, por exemplo, o vídeo depoimento do ex-jogador de futebol que morava na vila. No que diz respeito à questão afetiva, o envolvimento dos indivíduos em prol dos projetos do grupo fez com que eles fortalecessem uma identidade construída coletivamente ao longo das oficinas. Isso confirma a hipótese de que ao identificarem valores como amizade, respeito e confiança, eles passaram a se relacionar melhor social e afetivamente.

Iniciei as considerações finais da pesquisa com uma frase de Paulo Freire que diz: “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar” (FREIRE, 1996, p. 144). Evoquei tal citação para reforçar a concepção da Educomunicação enquanto uma intervenção no mundo, um tipo de intervenção que tem o dever de despertar o direito de sonhar, de realizar. Soares (2011) defende que a Educomunicação precisa impelir os sujeitos a ocupar uma posição política, cultural, social e histórica frente aos novos desafios do mundo social no qual estão inseridos.

É por isso, também, que o texto diz que a Educomunicação atualmente ganha novos significados e esses não podem deixar de considerar, como ressalta Sodré (2006), a dimensão do sensível como um pólo de conhecimento para decifrar os fenômenos sociais e compreender os processos educacionais na atualidade. Para Paulo Freire, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 141), ou seja, a afetividade tem um papel na produção de conhecimento.

Entende-se também como um fator indispensável na prática educacional a relação criada entre os sujeitos e o educador. Essa ligação, se bem construída, deve intervir positivamente para a autonomia, o protagonismo e o autorreconhecimento dos jovens, como percebemos durante este estudo.

Ressalta-se a necessidade de uma revisão do papel das práticas educacionais nos CRAS, buscando uma adequação às realidades de cada região. E pontua-se aqui questionamentos considerados cruciais:

- Um trabalho que envolve os dispositivos afetivos de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social mereceria receber uma atenção maior dos setores responsáveis?

- A oferta de atividades, como as oficinas de Educomunicação, poderia/deveria ser articulada a uma política pública de maior inserção social e protagonismo juvenil?

- O trabalho de enfrentamento das condições de risco e vulnerabilidade social poderia ser mais bem articulado se incluísse um efetivo projeto educacional, visando à autonomia e à diminuição das desigualdades sociais?

O que se pode depreender dessa pesquisa é que a Educomunicação não se resume à produção material ou à crítica aos meios. Estes são apenas fragmentos de um processo que envolve pessoas, sentimentos, valores, identidades, protagonismos, vivências, conhecimento. Uma intervenção no mundo que reúne questões de ordem social, cultural, afetiva e política e que exige uma revisão epistemológica para dar conta das novas demandas da contemporaneidade.

A pesquisa mostrou que a Educomunicação pode sim ser um processo importante para ampliar as noções de pertencimento e vínculo social entre os jovens atendidos nas unidades dos CRAS, desde que sejam respeitadas as especificidades e exigências que as práticas educacionais demandam. Também pode se constituir como estratégia para trabalhar os vínculos afetivos dos grupos, ajudando no reconhecimento dos sujeitos como seres únicos e autônomos, capazes de transformar realidades. A constatação enche ainda mais de responsabilidade os profissionais que assumem esse trabalho. Consideramos que essa pesquisa contribui para que a Educomunicação possa ser tratada, cada vez mais, como uma área com características emancipatórias, numa perspectiva freiriana, com potencial transformador, afetivo e socialmente responsável.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Cacau e FELHA, Rodrigo. **Arroz com feijão**. In: 5x Favela – Agora por nós mesmos. Sony Pictures / Rio Filmes. Duração: 101 min. Brasil, 2010.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam e PINHEIRO, Leonardo Castro. “*Violência e Vulnerabilidade Social*”. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). **Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana**. Madri: Comunica. 2003.

A.R. Dinâmica Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [8 de outubro de 2013]. CRAS R. B., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Da comunicação à comunicação/educação**. São Paulo, (21): 7 a 16, maio/ago, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meios de comunicação na escola**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (25): 7 a 15, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37451/40165>. Acessado em: 21.10.2013.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Publicação lançada no Seminário Estadual ‘Acolhimento como estratégia de garantia à convivência familiar e comunitária’. Foz do Iguaçu - PR. Junho de 2010.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de Dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acessado em: 17.01.2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. TÍTULO VIII – Da Ordem Social, Seção IV – Da Assistência Social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em: 17.01.2014.

BORELLI, Silvia H.; FREIRE FILHO, João. **Culturas juvenis no século XXI**. Orgs. Silvia H. S. Borelli, João Freire Filho. – São Paulo: EDUC, 2008.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Caixa Bolsa Família**. (site) disponível em: [http://www.caixa.gov.br/Voce/social/Transferencia/bolsa\\_familia/index.asp](http://www.caixa.gov.br/Voce/social/Transferencia/bolsa_familia/index.asp). Acessado em: 30.10.2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos**. Ed. UFRJ, RJ, 1995.

C.B. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [9 de outubro de 2013]. CRAS A. R., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [16 de outubro de 2013]. CRAS A. R., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CNAS. **Conselho Nacional de Assistência Social**. Texto do site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/orgaoscolegiados/orgaos-em-destaque/cnas> . Acessado em: 16.01.2014.

COGO, Denise. Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação. In **Tendências da Comunicação** nº 4, Porto Alegre. L&PM Editores, 2001.

COHAB. **Companhia de Habitação Popular de Curitiba**. (site). Disponível em: <http://www.cohabct.com.br/default.aspx>. Acessado em: 25.12.2013.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Tradução: Tomás R. Bueno. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DALLA COSTA, Rosa M. C. **Teoria da comunicação na América Latina: da herança cultural à construção de uma identidade própria**. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, Rafael Costa Machado, Daniele Siqueira. – Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

DUARTE, Anselmo. **O pagador de promessas**. Roteiro e Direção: Anselmo Duarte. Baseado na obra de Dias Gomes. Brasil: Embrafilme, 1962.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil - Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. 264 p.

FAS. **Fundação de Ação Social de Curitiba**: <http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?idf=44> > Acessado em: 14/01/2013.

FAXINA, Elson. **Educomunicação**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2010, 16 p. (texto de disciplina).

FERREIRA, Maria Nazareth. **Cultura, comunicação e movimentos sociais**. Maria Nazareth Ferreira (org.); prefácio Othon Jambeiro. – São Paulo: CELACC: ECA/USP, 1999.

F,C. Sobre as oficinas de Educomunicação nos CRAS: depoimento. [12 de agosto de 2013]. CRAS R. B., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

FRANÇA, Vera. O objeto da comunicação/ a comunicação como objeto. In: HOHLFEDT, A.; MARTINO, L. (orgs.). **Teorias da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 39-60.

FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. – 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2011, 131p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra. 2011, 111 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996, 148 p.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra. 1974, 150p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FUNDAÇÃO TELEFONICA. **A Geração Interativa na Ibero-América: Crianças e adolescentes diante das telas.** Disponível no site: <http://generacionesinteractivas.org/upload/libros/A%20Gerac%C3%A3o%20Interativa%20Na%20Ibero-Am%C3%A9rica%20.pdf>. Acessado em: 27/06/2013.

GASKELL, George. Org. BAUER, Martin W. & GASKELL, George. “Entrevistas individuais e grupais” in: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. – 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GODOY, Célia. **Ana & Ana.** Episódio 7 – DVD 3 - Projeto a Cor da Cultura – Coleção Livros Animados (DVD). Brasil, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 3ª Edição. 1980, 158p.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes. 1985, 233p.

GOHN, Maria Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1999. (2005, 3. ed.).

GOMES, Pedro Gilberto. **Leitura Crítica da Comunicação: Projeto da UCBC.** Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1419/1368>. Acessado em: 15.10.2013.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** Tradução: Manuel Cruz; revisão: Nei da Rocha Cunha. – São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HARTOG, Simon. **Muito além do Cidadão Kane**. Documentário. Reino Unido: 1993, cor / p&b • 105 min.

H.S. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [8 de outubro de 2013]. CRAS R. B., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

HOHLFELDT, Antônio; MARTINO Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da Comunicação: Conceitos, Escolas e Tendências**, Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

INFÂNCIA E COMUNICAÇÃO: Referências para o marco legal e as políticas públicas brasileiras/ coordenação editorial Vivarta Veet. – Brasília: ANDI, 2011.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Curitiba em dados**. 2009. Coord. Lourival Peyerl. Curitiba: IPPUC, 2009. 1 cd-rom.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Regularização Fundiária em Áreas de Preservação Permanente, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/mostrarPagina.php?pagina=131>. Acessado em: 17.12.2013.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um Educomunicador?** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acessado em: 13.11.2013.

J.B. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [9 de outubro de 2013]. CRAS A. R., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_\_. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [16 de outubro de 2013]. CRAS A. R., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

J.V. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [9 de outubro de 2013]. CRAS A. R., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_\_. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [16 de outubro de 2013]. CRAS A. R., Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

KAPLÚN, Mario. **Processos educativos e canais de comunicação**. Paradigma informacional impede o diálogo, base da apropriação do conhecimento, transformando educação a distância em (in)comunicação. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, [14]: 68 a 75, jan/abr. 1999.

\_\_\_\_\_. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KUNSCH, Margarida M. K. **Comunicação e Educação: caminhos cruzados**. Margarida Maria Krohling Kiunsch (org.). São Paulo: Editora Loyola, 1986.

L. H. L. 13 anos, em entrevista à autora no CRAS A. R., Curitiba: 23.06.2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. **Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico**. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

MANGA, Carlos. **O homem do Sputnik**. Direção: Carlos Manga. Produção: Cyll Farnei: Atlântida Cinematográfica, Distribuição: Europa Filmes, Brasil, 1959. 1 DVD (98 min).

MDS.gov.br. **Centro de Referência de Assistência Social**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras>. Acessado em: 21/06/2013.

\_\_\_\_\_. Serviço para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-especial-basica/scfv-servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos/servico-para-criancas-e-adolescentes-de-06-a-15-anos>. Acessado em: 16.07.2013.

\_\_\_\_\_. **Projovem Adolescente**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/projovem>. Acessado em 23/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais** (PDF). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais/tipificacao-nacional-dos-servicos-socioassistenciais>. Acessado em: 16.01.2014.

M.F. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [9 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_\_. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [16 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**. Trad. Fidelina González. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **As novas sensibilidades: entre urbanias e cidadanias Matriz**. 2008: Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=143017353012> ISSN 1982-2073. Acessado em: 23/01/2013

\_\_\_\_\_. **Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación**. Disponível em: [http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista\\_nomadas/5/nomadas\\_5\\_1\\_heredando.pdf](http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/5/nomadas_5_1_heredando.pdf). Acessado em: 22.01.2013.

\_\_\_\_\_. **Desafios culturais da comunicação à educação: Inovações no Campo da Comunicação colocam desafios para a Educação que não devem ser menosprezados quando se pretende a construção da cidadania**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, [ 181 : 5 1 a 6 1, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860> Acessado em: 05.08.2013.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

M, B. Sobre as oficinas de Educomunicação nos CRAS: depoimento. [14 de agosto de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Educomunicação 2013**. CRAS A. R, Curitiba, 2013.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Ed. Pancast, 1993, p. 17-166.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. – Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1997, 368p.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO. Banco de teses e dissertações. Disponível em: [http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/pesq\\_1stano](http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/pesq_1stano). Acessado em: 21.07.2013.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v. 12)

P. A. 14 anos, em entrevista à autora no CRAS A. R, Curitiba: 23.06.2012.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: Comunidade, Mídia e Globalismo**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. Alexandre Barbalho, Raquel Paiva (orgs.). São Paulo: Paulus, 2005.

PAIVA, Raquel; GABBAY, Marcelo, M. **Comunicação, crítica e cidadania: Releituras teóricas e perspectivas práticas**. Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 78-98, jan.-jun. 2010.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Vozes Cidadãs: Aspectos teóricos e análises de experiências de comunicação popular e sindical na América Latina**. Cicilia M. Krohling Peruzzo (org.). São Paulo: Angellara Editora, 2004. – (Coleção comunicação e mídia)

\_\_\_\_\_. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. PCLA – Volume 4 – número 1: Outubro/novembro/dezembro, 2002. Disponível em: [www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos\\_13-3.htm](http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos_13-3.htm). Acessado em 06.10.2013.

PNAS. **Política Nacional de Assistência Social**. Texto do site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf/view>. 2005, p.16 e p. 36. Acessado em: 11.01.2014.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 e 2012.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não veem**. Ilustrações Carlos Brito. – 2 ed. – São Paulo: Salamandra, 2003.

S.R. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [9 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_\_. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [16 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2002.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular: Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares**; 01. Curitiba: Editora Gráfica Popular: CEFURIA, 2005.

SILVA, S. S. S.; DAVI, J.; SOUZA, M. A. S. L. de.; SANTOS, M. A. N. dos. **Reestruturação produtiva e hipertrofiação da Assistência Social: A ofensiva do capital no Brasil**. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/3452/2705>. Acessado em: 04/08/2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. In: Revista Contato, Brasília, DF, ano 1, nº 2, p. 19-74, jan./mar.1999.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção educomunicação).

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: um campo de mediações**. In: Revista Comunicação e Educação. São Paulo, ano VII, no. 19, set./dez. 2000, p. 12-31.

\_\_\_\_\_. **Sobre educomunicação, seus procedimentos e metodologias**. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducomunicacao/texto,2,231,254>. Acessado em: 17.01.2013.

\_\_\_\_\_. **Uma Educomunicação para a cidadania**. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> . Acessado em: 07.01.2013.

\_\_\_\_\_. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acessado em: 12.11.2013.

\_\_\_\_\_. O perfil do Educomunicador. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>. Acessado em 11.11.2013.

SCORSESE, Martin. **A invenção de Hugo Cabret**. Direção: Martin Scorsese. Fotografia Robert Richardson. [S.l.]: Paramount Pictures, Paris, 2011. 1 DVD (126 min), NTSC Color. Título original: Hugo.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reinventado a Educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Objeto da comunicação é a vinculação social**. Muniz Sodré: entrevista [out. nov. dez. 2001]. Entrevistadora: Desirée Rabelo, in: PCLA – vol.3, n.1 disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>. Acessado em: 12.01.2014.

SOUSA, Mauro Wilton. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Mauro Wilton de Sousa (org.). Tradução e transcrição Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. – São Paulo: Brasiliense, 1995.

SUAS. **Serviço Nacional de Assistência Social**. Texto do site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas>. Acessado em: 16.01.2014.

THOMPSON, Colin. **O violinista**. São Paulo – SP: Brink-boo, 2004.

T.R. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [9 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_\_. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [16 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

TRIBALISTAS. **Velha Infância**. Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. EMI Music / Virgin Records, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Fragmentos de um discurso sobre afetividade**. In: Caderno Saberes e Fazeres: Modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

VEIGA, Luciana e GODIM, Sonia M. G. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762001000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762001000100001&script=sci_arttext). Acessado em: 19.07.2013

VENTURA, B. “Muniz Sodré faz diagnóstico da educação e critica o caráter prisional das escolas”. Disponível em: <http://www.futura.org.br/blog/2012/08/10/muniz-sodre-faz-diagnostico-da-educacao-e-critica-o-carater-prisional-das-escolas/>. Acessado em: 20.06.2013.

VILLAÇA, Luiz. **O contador de histórias**. Roteiro: José Roberto Torero, Luiz Villaça, Mariana Veríssimo, Maurício Arruda. Warner Bros / Ramalho Filmes. 100 min. Brasil, 2009.

W.R. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [9 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

\_\_\_\_\_. Dinâmica: Imagens, sentidos e afetos: Depoimento. [16 de outubro de 2013]. CRAS A. R, Curitiba. Entrevista concedida a Evanise Rodrigues Gomes.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência III**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2002. Disponível em: disponível em: [http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/MapaViolencia\\_III.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/MapaViolencia_III.pdf). Acessado em: 14.07.2013

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias**. Trad. Isabel Crossetti – Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensar a comunicação**/ Wolton Dominique; tradução de Zélia Leal Adghirni. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I – Diário de Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO  
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Comunicação

Mestranda: Evanise Rodrigues Gomes

### **Diário de Pesquisa de Campo**

Data: .....

CRAS.....

Número de integrantes (crianças e adolescentes): \_\_\_\_\_

1) Assuntos abordados:

.....  
.....  
.....

2) Materiais utilizados

.....  
.....  
.....

3) Descrição da atividade:

.....  
.....  
.....  
.....

4) Transcrição das impressões dos integrantes do grupo:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5) Observações da pesquisadora:

.....  
.....  
.....  
.....

## APÊNDICE II – Questionário aplicado nos grupos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO  
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Comunicação

### QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte da pesquisa **A Educomunicação e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos: A experiência nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba**. ESSE QUESTIONÁRIO NÃO SERÁ REVELADO EM NENHUM MOMENTO DA PESQUISA. SERÁ GUARDADO SIGILO SOBRE A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES. Esse material será usado somente para análise de perfis e dados.

1- Qual seu o nome?

.....

2- Quantos anos você tem?

- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos

3- Qual é nome do bairro/região/comunidade que você mora?

.....

4- Com quem você mora?

- Pai e mãe
- Somente com a mãe
- Somente com o pai
- Avô e Avó
- Somente com a avó
- Somente com o avô
- Outros. Quem?.....

5 - A casa/apartamento onde você vive é:

- Alugado(a)
- Próprio (a)
- Outro. Qual? .....

6 - Qual é a renda da sua família?

- De um a cinco salários mínimos

- De seis a dez salários mínimos
- De onze a quinze salários mínimos
- De dezesseis a vinte salários mínimos
- Mais de vinte salários mínimos
- Outro. Qual? .....

7- Quantas pessoas que moram com você trabalham?

- 1
- 2
- 3
- Outro: .....

8- Sua família participa de algum programa social do Governo? Qual?

- Bolsa-família
- Segurança alimentar
- Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif)
- Não sei
- Outro. Qual? .....

9- Assinale o que há na sua casa:

- Televisão. Quantas? .....
- Televisão por assinatura (Net, Sky, GVT, Claro TV, Oi TV)
- Computador sem internet. Quantos? .....
- Computador com internet. Quantos? .....
- Rádio. Quantos? .....
- MP3, MP4. Quantos? .....
- Tablet. Quantos? .....
- I-phone. Quantos? .....
- Máquina fotográfica. Quantas? .....
- DVD. Quantos? .....
- Assinatura de jornais.  
Qual/quais.....
- Assinatura de revistas.  
Qual/quais.....

10- Qual a profissão de seus pais ou responsáveis?

.....  
.....

11- Qual o nível de escolaridade do seu pai ou responsável?

- Não alfabetizado
- Ensino Fundamental Incompleto (1ª a 8ª série).
- Ensino Fundamental Completo (1ª a 8ª série).
- Ensino Médio Incompleto ( 2ª grau).
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.

12- Qual o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável?

- Não alfabetizada

- Ensino Fundamental Incompleto (1ª a 8ª série).
- Ensino Fundamental Completo (1ª a 8ª série).
- Ensino Médio Incompleto ( 2ª grau).
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.

13- Você tem irmãos? Quantos?

- 1 irmão
- 2 irmãos
- 3 irmãos ou mais.

14- Você estuda? Qual série?

- 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental)
- 5ª a 8ª série
- Ensino Médio

15- Além da escola você frequenta outros cursos como aulas de línguas, de informática, de redação?

- Sim. Qual/quais:.....
- Não

16 – Você frequenta ou frequentou alguma comunidade/grupo?

- Grupo de jovens
- Associação de moradores
- Grupo esportivo
- Brinquedoteca
- Artesanato
- Capoeira
- Outro (s): Qual/quais? .....

17- Você frequenta igreja ou culto religioso?

- Não
- Sim. Qual? \_\_\_\_\_

18- O que você faz no final de semana e no seu tempo livre?

- Fica em casa
- Dormir
- Estudar
- Praticar esportes
- Vai ao shopping
- Vai ao parque
- Sai com os amigos
- Sai com os pais ou responsáveis
- Assistir filmes no vídeo ou DVD
- Ir ao cinema
- Ir ao teatro
- Ouvir música
- Assiste TV
- Ouve rádio

- Acessar a internet
- Cozinhar
- Outro: o que? .....

19- Você gosta de ir ao cinema?

- Sim
- Não
- Outro.....

20 - Se sim, com qual frequência você vai ao cinema?

- Mais de uma vez por semana
- Pelo menos uma vez por semana
- Pelo menos uma vez por mês
- Uma vez a cada dois meses
- Uma vez a cada seis meses
- Uma vez por ano
- Uma vez a cada dois anos
- Outro: .....

21- Você gosta de ir ao teatro?

- Sim
- Não
- Outro.....

22- Se sim, com qual frequência você vai ao teatro?

- Mais de uma vez por semana
- Pelo menos uma vez por semana
- Pelo menos uma vez por mês
- Uma vez a cada dois meses
- Uma vez a cada seis meses
- Uma vez por ano
- Uma vez a cada dois anos
- Outro.....

23- Com qual frequência você lê jornais ou revistas?

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- Uma vez por mês
- Uma vez a cada dois meses
- Raramente
- Nunca
- Outro.....

24- Em jornais e revistas, quais assuntos prefere?

- notícias de um modo geral
- notícias populares
- esportes
- cotidiano
- histórias em quadrinhos
- política

- variedades
- economia
- Outro.....

25 - Você ouve rádio quantas horas por dia?

- Menos de uma hora
- De uma a três horas
- De três a cinco horas
- De cinco a sete horas
- Mais de sete horas
- Outro: .....

26- O que você mais gosta de ouvir no rádio?

- Notícias
- Música
- Programas de humor
- Programas esportivos
- Outro: \_\_\_\_\_

27- Quantas horas de televisão você assiste por dia?

- Menos de uma hora
- De uma a três horas
- De três a cinco horas
- De cinco a sete horas
- Mais de sete horas

28- O que você mais gosta de assistir na televisão?

- Telejornais
- Novelas
- Filmes
- Desenhos animados
- Seriados
- Programas de auditório (Ex: Faustão, Gugu, Caldeirão do Huck)
- Programas de música (Ex: The Voice Brasil, Ídolos)
- Documentários
- Programas esportivos
- Programas educativos
- Programas femininos
- Programas Humorísticos
- Reality Shows
- Outro.....

29- De modo geral, você considera a programação da TV brasileira:

- boa
- regular
- ruim

30 - Qual deveria ser a principal função da televisão?

.....  
 .....  
 .....

31– Como você ficou sabendo das Oficinas de Educomunicação

- No CRAS
- Amigos
- Visita domiciliar
- Outro.....

32 – Com relação às atividades desenvolvidas nas Oficinas de Educomunicação quais dos assuntos vocês abordam?

- 1- Não falamos sobre este tema**
- 2- Falamos pouco**
- 3- Falamos bastante**

- Cinema    Jornais    Sonhos         Adolescência
- Televisão    Revistas    Futuro         Mercado de trabalho
- Rádio        Internet    Convivência    Meios de Comunicação

33 Quais atividades você desenvolve nas oficinas de educomunicação?

- Debate sobre temas variados (meios de comunicação, cinema, jornais, internet, etc)
- Produção de material educacional (filme, desenho, pintura, recortes, campanhas, fotos, jornais, etc)
- Outro.....
- Nenhum desses.

Agradeço a sua participação!

## APÊNDICE III – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO  
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Comunicação

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCOMUNICADORES

Nome:.....

Idade: .....

CRAS em que atua:

.....  
.....  
.....

- 1) Há quanto tempo você atua como Educomunicador?
- 2) O que te fez aceitar esse trabalho?
- 3) Como é o seu trabalho nos CRAS?
- 4) Como é a sua relação com os grupos?
- 5) Que tipo de atividades você desenvolve junto aos grupos?
- 6) Como você se identifica com as atividades que realiza?
- 7) Qual a sua motivação para atuar como educomunicador?
- 8) Que metas ou objetivos você acredita que devem ser alcançados através do seu trabalho como educomunicador?
- 9) Você percebe alguma mudança com relação aos grupos inspirados pelas oficinas de Educomunicação? Quais?
- 10) Quais são as suas principais referências teóricas e metodológicas para desenvolver as atividades nas oficinas?

## APÊNDICE IV – Roteiro da Dinâmica de grupo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO  
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Comunicação

### ROTEIRO DA DINÂMICA: IMAGENS, SENTIDOS E AFETOS

Unidade CRAS:.....

Número de integrantes:.....

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Observações:.....

.....  
.....  
.....  
.....

**1ª Parte – Imagens e som** - Imagens são espalhadas na sala, e ao som da música *Velha infância* (Tribalistas, 2002) os integrantes do grupo devem ser convidados a observar atentamente as imagens, e são convidados a escolher uma imagem. No momento seguinte todos apresentam suas imagens para iniciar o diálogo onde devem ser abordadas as seguintes questões:

- *Por que você escolheu essa imagem?*
- *Você relaciona esta imagem com algum sentimento? Qual?*
- *como você relaciona as questões presentes na imagem com as oficinas de educomunicação aqui no CRAS?*
- *As oficinas de educomunicação tem ajudado você a entender melhor os acontecimentos, o que você é, e no que você faz na sua comunidade?*
- *Essa imagem tem alguma relação com sua vida?*

**2ª Parte – O objeto** – A pesquisadora solicita que os integrantes do grupo tragam um objeto significativo no próximo encontro.

**3ª Parte – Os audiovisuais** - Exibição do documentário 5x Favela – episódio Arroz com feijão (Felha & Amaral, 2010) e Ana & Ana, episódio 7, do DVD 3 dos livros animados do Projeto a Cor da Cultura (2006). Após exibição o grupo é convidado a debater sobre as relações afetivas que aparecem nos materiais audiovisuais apresentados. Com base nas seguintes questões:

- *Onde você vê ternura nas cenas que acabamos de assistir?*
- *Você se identifica com algum dos personagens, por quê?*
- *tem alguma aproximação com a tua vida? Com o lugar que você vive? É uma realidade próxima da sua?*
- *as questões abordadas no vídeo como você relaciona com o trabalho de educomunicação desenvolvido aqui no CRAS?*
- *Por quem você tem afeto?*
- *De que forma você relaciona o que acabamos ver com a tua vida, tua família, com o que você conhece? Com que você já viveu?*
- *Em quais situações da sua vida o afeto é importante?*
- *Qual cena mais te emocionou? Por quê?*

**4ª Parte:** Apresentação dos objetos significativos. Cada integrante é convidado a contar a história do objeto, explicando por que o objeto é representativo na sua vida. E são colocadas as seguintes questões:

- *O que mais tem valor pra você?*
- *Fale sobre o valor do lugar em que você mora (bairro, comunidade, vila)... Pra você o que é legal e o que não é aqui no bairro? Por que?*
- *Você se identifica com esse lugar? Por que?*
- *Você se identifica com as pessoas daqui? Por que?*
- *O que é precioso pra você? O que é uma relíquia na sua vida? Por que?*
- *que tipo de sentimento o objeto representa? Que sentimentos ele evoca?*

**5ª Parte:** Exibição do filme O contador de histórias (VILIAÇA, 2009) e em seguida os integrantes respondem as seguintes questões:

- *O que você mais gostou? Por que?*
- *O que você não gostou? Por que?*
- *Quais são os temas abordados no filme?*
- *As questões abordadas no vídeo como você relaciona com o trabalho de educomunicação desenvolvido aqui no CRAS?*
- *De que forma você relaciona o que acabamos ver com a tua vida, tua família, com o que você conhece? Com que você já viveu?*
- *Quais valores você identifica no filme?*
- *As oficinas de educomunicação tem ajudado você a entender melhor os acontecimentos, o que você é, e no que você faz na sua comunidade?*

**Pesquisadora responsável: Evanise Rodrigues Gomes**

**Mestranda do PPGCOM-UFPR**

## ANEXOS

### ANEXO I – Imagens utilizadas na dinâmica “imagens, sentidos e afetos”

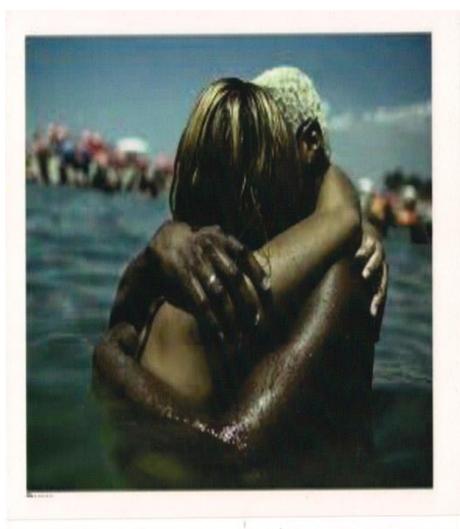


IMAGEM 1\*



IMAGEM 2\*



Imagem 3\*

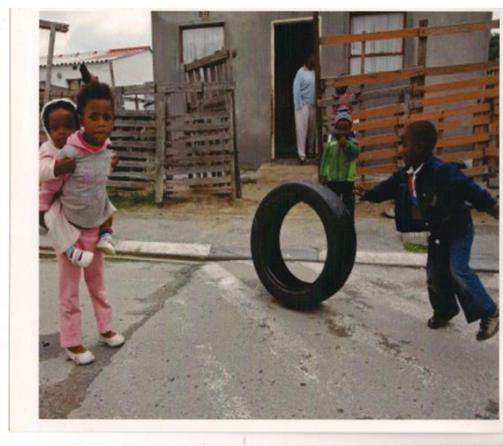


Imagem 4\*



Imagem 5 \*



Imagem 6\*

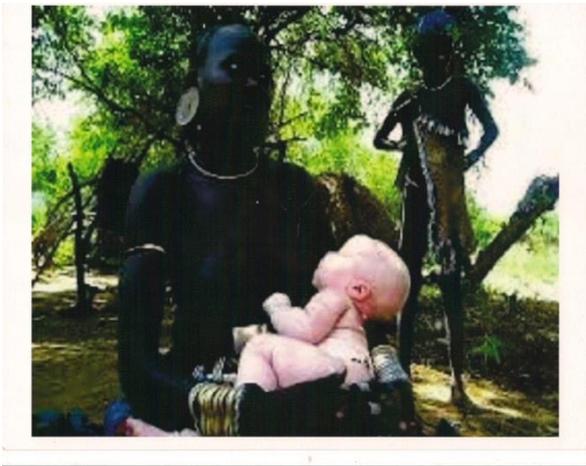


Imagem 7\*

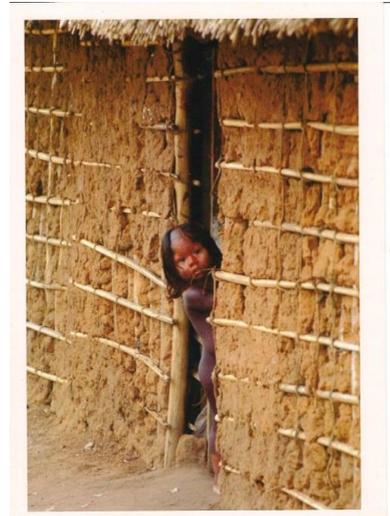


Imagem 8\*

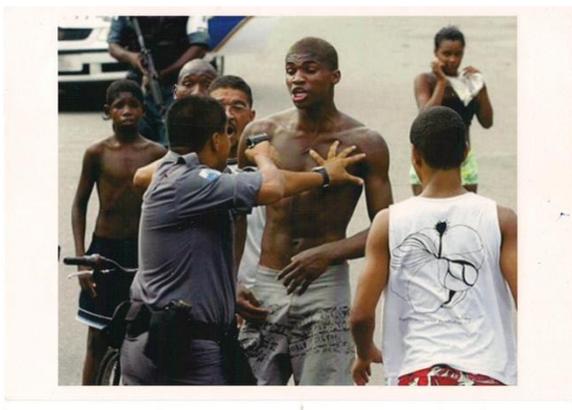


Imagem 10\*

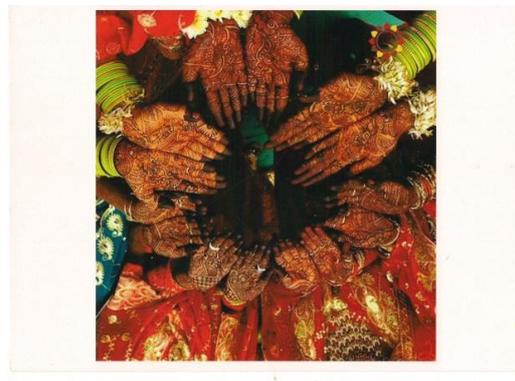


Imagem 11\*



Imagem 12\*



Imagem 13\*

Fonte: \* imagens 1 a 13 – reproduzidas do Kit de apoio do Projeto A Cor da Cultura (2013)



Imagem 14



Imagem 15

Imagem 14 – Fonte: <http://www.keywordpictures.com/keyword/afetividade/>

Imagem 15 – Fonte: <http://amorsubjetivo.blogspot.com.br/2013/05/abandono-infantil-e-suas-implicacoes-em.html>



Imagem 16



Imagem 17

Imagem 16 – Fonte: [http://dellaninfa.blogspot.com.br/2011\\_05\\_01\\_archive.html](http://dellaninfa.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html)

Imagem 17 – Fonte: <http://site1376956567.hospedagemdesites.ws/blog/tag/dia-da-amizade/>



Imagem 18



Imagem 19

Imagem 18 – Fonte: <http://www.midiativa.tv/blog/?p=223>

Imagem 19 – Fonte: <http://blogsergiofreire.wordpress.com/2011/03/31/solidariedade/>



Imagem 20



Imagem 21

Imagem 20 – Fonte: [http://perdidoamuito.blogspot.com.br/2007\\_08\\_01\\_archive.html](http://perdidoamuito.blogspot.com.br/2007_08_01_archive.html)

Imagem 21 – Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=913533>



Imagem 22



Imagem23

Imagem 22 – Fonte: <http://pandaskawaiiis-official.blogspot.com.br/2013/04/pandas-3.html>

Imagem 23 – Fonte: <http://www.harisingh.com/UbuntuAge.htm>



Imagem 24



Imagem 25

Imagem 24 – Fonte: <http://www.svrevista.com.br/v2/materias.php?id=5>

Imagem 25 – Fonte: <http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,5-x-favela-cria-filme-original-de-1961.600839,0.htm>



Imagem 26

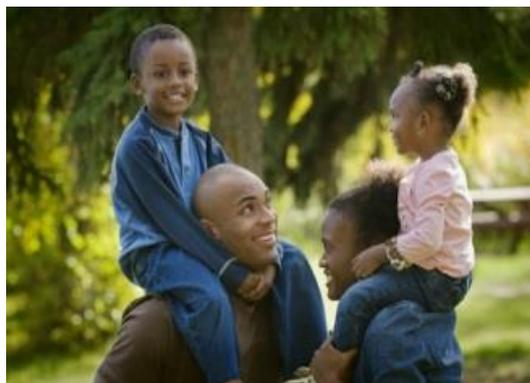


Imagem 27

Imagem 26 – Fonte: [http://cinema.uol.com.br/album/5x\\_favela\\_agora\\_por\\_nos\\_mesmos\\_album.jhtm#fotoNav=2](http://cinema.uol.com.br/album/5x_favela_agora_por_nos_mesmos_album.jhtm#fotoNav=2)

Imagem 27 – Fonte: <http://www.minhavidacom.br/temas/uni%C3%A3o-familiar>



Imagem 28



Imagem 29

Imagem 28 – Fonte: <http://recado.info/recados-facebook/familia-shrek>

Imagem 29 – Fonte: <http://gruposeratural.blogspot.com.br/2011/11/tristeza-e-sua-relacao-com-saude.html>



Imagem 30



Imagem 31

Imagem 30 – Fonte: <http://psicologiadaadolescencia1.pbworks.com/w/page/19572240/afetividade>

Imagem 31 – Fonte: <http://herois100idade.blogspot.com.br/>

## ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Departamento de Comunicação Social  
Programa de Pós Graduação em Comunicação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Evanise Rodrigues Gomes, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, convido você integrante do grupo de convivência de **Crianças e Adolescentes (meninos e meninas entre 12 e 14 anos)** do Centro de Referência de Assistência Social de Curitiba, da unidade CRAS \_\_\_\_\_ ) a participar de um estudo intitulado **“A educomunicação e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos: a experiência com crianças e adolescentes nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba”** que busca apreender como as práticas educacionais são recebidas pelos grupos, e de que maneira intervêm nas relações sociais e afetivas desses sujeitos.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas educacionais trabalhadas junto a crianças e adolescentes atendidos em unidades CRAS de Curitiba e de que maneira essas atividades colaboram para o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos dos envolvidos.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que permita a observação das atividades, que responda a questionário e participe de entrevista de maneira clara e detalhada.
- c) Para tanto você deverá comparecer no CRAS no horário habitual do grupo de convivência para observação, entrevista e questionário. O tempo estimado será de aproximadamente duas horas.
- d) Não são identificados riscos previsíveis, no entanto, na aplicação do questionário, ou ainda durante a entrevista, pode ocorrer algum tipo de constrangimento, ou desconforto por parte do entrevistado, que pode a qualquer tempo se abster de respostas que considere constrangedoras e/ou desconfortáveis. Ou ainda suspender sua participação na pesquisa caso sinta-se incomodado de alguma forma.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: a ampliação das práticas educacionais, fomentar pesquisas nessa área, a criação de mais espaços e equipamentos para desenvolver projetos como este. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico. Entender melhor o processo de Educomunicação aplicado a essa população, podendo reorientar futuras práticas educacionais que possam contribuir ainda mais para o fortalecimento de vínculos sociais e familiares, para o protagonismo e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Aprovado pelo Comitê de Ética  
em Pesquisa do Setor de Ciências  
da Saúde/UFPR.

Em, 03 / 04 / 2013

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_  
Orientador \_\_\_\_\_ Orientado \_\_\_\_\_

Para a área de estudos em Comunicação pode melhorar o entendimento sobre as práticas educomunicativas aplicadas a grupos em situação de risco e/ou vulnerabilidade social.

- f) A pesquisadora Evanise Rodrigues Gomes, jornalista MTB-PR 8630, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, email: [evanise.gomes@hotmail.com](mailto:evanise.gomes@hotmail.com), telefones (41)3359-4021, (41) 8820-8300. É responsáveis por este estudo poderá ser contactada no endereço: Avenida Vereador Toaldo Tulio, 1940 – Casa 10, das 9h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão conhecidas por pessoas autorizadas prof<sup>a</sup> Rosa Maria Dalla Costa, orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**: A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- i) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Evanise Rodrigues Gomes (Assinatura do Pesquisador responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

Aprovado pelo Comitê de Ética  
em Pesquisa do Setor de Ciências  
da Saúde/UFPR.

Em 03/04/2013