

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS JUVENIS NAS ONDAS DA RÁDIO-ESCOLA

Dissertação apresentada para obtenção
do título de Mestre em Educação pela
Universidade Federal do Ceará.
Orientadora: Professora Doutora Ercília
Maria Braga de Olinda.

FORTALEZA – CEARÁ
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS JUVENIS NAS ONDAS DA RÁDIO-ESCOLA

Alessandra Oliveira Araújo

FORTALEZA – CEARÁ
2008

TRAJETÓRIAS JUVENIS NAS ONDAS DA RÁDIO-ESCOLA

Dissertação defendida e aprovada no dia 14 de outubro de 2008

Alessandra Oliveira Araújo

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a Ercília Maria Braga de Olinda

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo

Prof^a. Dr^a. Catarina Tereza Farias de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Começo os agradecimentos pela minha orientadora, Ercília Braga de Olinda, que é a margem que não me deixou desviar dos caminhos que me levaram esta dissertação. Agradeço à Ercília pela dedicação, amizade, sabedoria compartilhada, pelos abraços, pela empolgação tão necessária para que me mantivesse de pé durante toda jornada, pela liberdade, pelos referenciais teóricos e pela aproximação que me proporcionou com a pesquisa (auto)biográfica. Agradeço também aos jovens que compartilharam comigo suas histórias de vida e tornaram esta pesquisa possível.

Ao fazer o relato de minha vida, das vivências que me levaram ao projeto de mestrado, percebi que algumas pessoas foram especialmente importantes para que me tornasse quem sou. Entre elas, a Andréa Pinheiro, minha orientadora na graduação e eterna conselheira, que vem compartilhando comigo momentos importantes. Agradeço à Andréa principalmente por me sentir acolhida ao seu lado e por sua generosidade e atenção de sempre.

Agradeço também à Kátia Azevedo, por estar comigo durante a descoberta da comunicação popular e à Catarina Tereza pelas conversas em Natal que contribuíram para reafirmar meu interesse pela comunicação para a cidadania.

Ao professor João Figueiredo e a todos os amigos da disciplina Dialogicidade em Paulo Freire, no mestrado, pelos diálogos de esperança, amor e liberdade. Ao amigo Tancredo Lobo, que esteve comigo nesta disciplina e nas outras, quando compartilhamos os sonhos que temos bem acordados e à amiga Débora pelas trocas de texto e pela companhia nas leituras de Jorge Larrosa.

À Beatriz Furtado, por me apresentar Walter Benjamin; Alexandre Barbalho, por encontrar comigo os narradores anônimos de Fortaleza; Manoel Ricardo, por ser o intermediário da minha paixão por Ítalo Calvino; e Marcelo Barbalho, pela proximidade com a fotografia.

Aos amigos que compartilharam comigo as vivências do movimento estudantil na UNIFOR e UFC.

À Lyana Ribeiro, Uyara de Sena, Juliana Lotif e Lívia Manzolillo, por estarem comigo sempre, por fazerem parte das experiências formadoras no movimento estudantil e na comunicação popular, por compreenderem meu afastamento durante a dissertação, por torcerem por mim mesmo assim e por serem minha força, meu porto seguro.

Aos amigos da Catavento Lívio Azevedo, pela paciência e disponibilidade sorridente; Luana Amorim; Edgard Patrício por sua colaboração durante a pesquisa; Renata Gauche, minha fotógrafa, e sua mãe por ter sido a modelo de mãos das fotos que explicavam a montagem de uma máquina artesanal; Marilac Lira; e Tarciana Campos, por ter descoberto o sertão comigo, pelo ouvido atento e por sentir, como se fosse com ela, o que me acontece.

Ao amigo João Paulo, irmão do meu amor, pelo incentivo, e ao meu amor Alcides, por estar mais alerta do que eu quanto aos prazos para a entrega de cada capítulo e por ter acolhido os sentimentos que emergiram durante a pesquisa, por ter me ajudado a compreender minhas fragilidades, por me ajudar a construir minha fortaleza e pelos momentos de intervalo, quando esquecia a dissertação só por estar em sua companhia.

À minha família: meu pai Tarcísio, meus irmãos Arlei e Alan, minha avó Maria, minha prima Rochele e minha tia Angélica por me sentir amada por todos vocês. À minha mãe Fátima, por ser minha interlocutora, por me ouvir ler trecho por trecho da dissertação, por requisitar um intervalo quando escrevia e perdia a noção de tempo, pelos comentários de uma mãe que sabe ser crítica e também pelo amor de sempre que me fez crescer com segurança e leveza.

RESUMO

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. *Trajetórias juvenis nas ondas da rádio-escola*. Orientadora: Ercília Maria Braga de Olinda. Fortaleza: FAGED/UFC, 2008. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira).

Nesta dissertação analiso a experiência de vinte e nove jovens moradores do Mucuripe, Castelo Encantado e Serviluz (bairros da periferia de Fortaleza), que haviam entrado no trabalho informal precocemente, de biografar-se ao produzir programas de rádio, durante a formação em rádio-escola desenvolvida pela ONG Catavento Comunicação e Educação, em 2005 e 2006, por meio do projeto Segura Essa Onda: rádio-escola na gestão sociocultural da aprendizagem. Durante a pesquisa, percebi que os programas produzidos pelos jovens participantes da formação em rádio-escola eram relatos de suas vidas, de seus contextos, de seus sonhos e medos. Tomando como base Paulo Freire (1983, 1985, 1996, 2002) ao falar sobre a relação entre ação-reflexão-ação, passei a analisar como essa narrativa poderia contribuir para que fizessem um trabalho reflexivo sobre suas vidas, como falar sobre seus assuntos de interesse poderia contribuir para que construíssem uma nova imagem da juventude e deles mesmos e como comunicar suas experiências seria uma forma de revisitá-las e de assumir uma postura autoral de suas vidas, de suas histórias e das histórias do mundo. Escolhi um programa produzido em 2006, em que os jovens relatam o período em que trabalharam, para aprofundar a análise do grupo e produzir um ateliê biográfico musical e, com o objetivo de incorporar as singularidades das histórias dos jovens, desenvolvi uma pesquisa de campo em que três jovens participantes das oficinas em rádio-escola fizeram a narrativa das experiências que os levaram a ser os jovens que são hoje e fotografaram os lugares marcantes de suas trajetórias com máquinas artesanais. Para isso, utilizei os procedimentos e fundamentos da pesquisa (auto)biográfica, desenvolvida por autores como Marie-Christine Josso (2004), Gaston Pineau (2006), Franco Ferrarotti (1988), Jorge Larrosa (2002, 2003, 2004) e Christine Delory-Momberger (2006). A abordagem diz que nos formamos, mas também nos deformamos e nos conformamos, pelas nossas experiências e que ao narrar, ao comunicar, nossas histórias, estamos refletindo sobre o vivido e nos tornando autores de nossas vidas. Dessa forma, tomo como base a argumentação de Jesús Martín-Barbero (2001, 2002, 2008), que desenvolve a categoria comunicação como a mediação entre as nossas experiências e os sentidos que elas vão adquirindo ao intercambiá-las, para fazer uma relação entre a comunicação e a pesquisa (auto) biográfica que, além de ser uma metodologia de pesquisa, é, também de formação.

Palavras-chave: Juventude, comunicação e experiência.

ABSTRACT

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. *Youthful trajectories in the waves of the school-radio*. Supervisor: Ercília Maria Braga de Olinda. Fortaleza: FAGED/UFC, 2008. Master Thesis (master's degree in Brazilian Education).

In this master thesis I analyze the experience of twenty and nine young inhabitants of Mucuripe, Castelo Encantado and Serviluz (Fortaleza's quarters), that had precociously entered in the informal work, of biograph themselves producing radio programs, during the school-radio formation developed for the ONG Catavento Comunicação e Educação, in 2005 and 2006, through the project Hold That Wave: school-radio in the sociocultural management of learning. During the research, I perceived that the programs produced for the young participants of the formation in school-radio were stories about their lives, their contexts, their dreams and fears. Taking as base Paulo Freire (1983, 1985, 1996, 2002) to speech on the relation between action-reflection-action, I started analyzing how that narrative could contribute to them made a reflective work about their lives, how to speak about their interest subjects could contribute to them construct a new image about youth and about themselves and how communicating their experiences would be a form of revisiting them and assuming an authorial position of their lives, their histories and the histories of the world. I've chosen a program produced in 2006, in which young people tell the period when they had worked, to make deeper the analysis of the group and, with the objective of incorporating the singularities of young people's history, I've developed a field research in which three young participants of the workshops in school-radio had made the narrative about the experiences that made them the young people they are today. For this, I used the procedures and beddings of the research (auto) biographical, developed for authors like Marie-Christine Josso (2004), Gaston Pineau (2006), Ferrarotti Franc (1988), Jorge Larrosa (2002, 2003, 2004) and Christine Delory-Momberger (2006). The boarding says that we form ourselves, but we also deform and conform ourselves, by our experiences and that when telling, when communicating our histories we are reflecting about the lived and becoming the authors of our lives. That way, I take as base the argument of Jesus Martín-Barbero (2001, 2002, 2008), that develops the communication category as the mediation between our experiences and the meanings they go acquiring interchanging them, to make a relation between the communication and the research (auto) biographical that, beyond being a research methodology, it is also a formation.

Keywords: Youth, communication and experience.

Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Paulo Freire

SUMÁRIO

ABERTURA.....	13
1. MEDIAÇÕES ENTRE UM PROJETO DE MESTRADO E UM PROJETO DE VIDA	26
1.1 Por que começar com minha história de vida?.....	26
1.2 A adolescente que fui: a descoberta da cidade num <i>skate</i>	31
1.3 Estudante de um mundo em movimento.....	33
1.4 A comunicação popular e a descoberta de que podemos falar mais alto....	35
1.5 Conhecendo as ONGs.....	39
1.5.1 A redescoberta da cidade pelas histórias de vida de anônimos.....	41
1.5.2 Início do diálogo entre comunicação e educação popular.....	43
1.6 Dois tempos.....	44
1.7 O Catavento que fez minha vida girar.....	47
1.7.1 Trocando saberes com as famílias do semi-árido.....	52
1.7.2 Esquenta a prosa entre comunicação e educação popular.....	55
1.7.3 Tornar-se educadora popular.....	57
2. RÁDIO-ESCOLA: JUVENTUDES NO AR.....	59
2.1 Comunicação para quê?.....	59
2.2 A linguagem do silêncio.....	60
2.3 A comunicação como mediação.....	62
2.4 A experiência de rádio-escola.....	65
2.4.1 A rádio-escola parte do contexto.....	69
2.4.2 A fala tem um território.....	72
2.4.3 A vida problematizada.....	75
2.4.4 A narrativa nos gêneros radiofônicos.....	77
2.4.5 A escrita do roteiro e a possibilidade de escrita de si.....	81
2.4.6 Potencial (auto)formador do projeto Segura Essa Onda.....	82

2.4.7	Saindo de sintonia.....	84
2.5	A comunicação como reescrita do mundo.....	86
3.	DIÁLOGOS ENTRE JUVENTUDE(S) E ONG.....	88
3.1	Juventude(s): a unidade na diversidade.....	91
3.1.1	Adolescência ou juventude?.....	91
3.1.2	A juventude como problema.....	93
3.1.3	Violência, resistência ou protesto?.....	97
3.1.4	Fase da vida ou relações de classe?.....	99
3.1.5	Juventude e comunicação.....	105
3.1.6	Temáticas da juventude.....	107
3.2	O espaço contraditório das ONG´s.....	114
3.2.1	Visita ao Catavento.....	114
3.2.2	Dez anos da Associação Curumins.....	116
3.2.3	Na Boca do Trombone.....	118
3.2.4	Relações de poder.....	121
3.2.5	O ECA e a participação em rede.....	124
3.2.6	Práticas educativas das ONG´s na efetivação do ECA.....	126
4.	TRAJETÓRIAS JUVENIS E NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS.....	128
4.1	Ateliê biográfico musical.....	130
4.1.1	Relatos e socialização.....	133
4.1.2	O reencontro com as narrativas.....	139
4.2	Narrativa das histórias de vida.....	143
4.2.1	Jovens comunicadores.....	145
4.2.2	Primeira versão.....	148
4.2.3	Segunda versão.....	158
4.3	Histórias nos locais.....	164
4.3.1	Oficina de fotografia artesanal.....	165
4.3.2	Fotopasseio.....	169

4.3.3 A experiência recontada é outra experiência.....	175
4.4 A narrativa na construção das experiências juvenis.....	177
FECHAMENTO OU NOVA ABERTURA.....	180
REFERÊNCIAS.....	185
ANEXO.....	190

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

QUADRO 1.....	68
FIGURA 1.....	166
FIGURA 2.....	172
FIGURA 3.....	173
FIGURA 4.....	174

ABERTURA

Ana: No nosso programa de hoje, vamos produzir uma rádio-revista.

Ruth: Galerinha, essa é uma grande novidade para todos nós. Nunca tínhamos produzido um programa igual a esse. Vocês são muito sortudos! E aqui vocês vão saber o que é uma rádio-revista.

Ana: Uma rádio-revista é programada por muitas coisas. Minha gente, aqui tem de tudo: rádio-teatro, spot, jingle, enquete, entrevista e muito mais.

Ruth: E a temática que escolhemos para a nossa primeira rádio-revista foi adolescência (Programa Livre sobre adolescência).

A passagem mostra a abertura do primeiro programa produzido pela turma de vinte e nove jovens moradores do Mucuripe, Castelo Encantado e Serviluz (região da Praia do Futuro), que haviam entrado no trabalho precocemente. O programa foi produzido durante a formação de rádio-escola desenvolvida pelo projeto Segura Essa Onda¹, da ONG Catavento Comunicação e Educação, em que fui mediadora entre 2005 e 2006.

A escolha feita pelo próprio grupo de falar sobre adolescência me fez pensar sobre o trabalho de conclusão de curso que tinha acabado de apresentar na faculdade de Comunicação Social – Jornalismo, na UNIFOR. Durante a pesquisa de campo, com um grupo de jovens que produziam um jornal estudantil, numa escola pública de Fortaleza, notei que sempre falavam dos seus contextos e da própria juventude. Então, passei a analisar os jornais estudantis como uma forma de representação daqueles jovens. Foi quando notei que eles não só representavam, mas também construíam outras juventudes com sua escrita, “o jornal atua como um problematizador da realidade, transformando conceitos e potencializando a atuação daqueles jovens” (ARAÚJO, 2005, p.77 e 78).

Mas seria só a imagem do grupo que era transformada? A imagem que tinham de si também mudava? E a transformação na forma como se vêem pode gerar uma mudança de atitude? A monografia tinha aberto várias questões que

¹ O projeto foi desenvolvido pela ONG Catavento na sede Associação Curumins, Organização Não Governamental que desenvolve atividades com crianças e adolescentes que estavam trabalhando, firmando uma parceria entre as duas instituições.

passaram a problematizar minha prática quando percebi que esse grupo de jovens da Praia do Futuro também tinha escolhido falar de adolescência no primeiro programa em que produziu, durante a formação em rádio-escola.

Outro ponto que chamou minha atenção foi esse grupo de jovens ter evitado falar sobre seus contextos e suas vidas nos primeiros meses de formação, quando estávamos desenvolvendo os gêneros radiofônicos que seriam usados no primeiro programa que fizeram. Diferente dos outros grupos de rádio-escola que havia mediado que, desde a primeira atividade em que pedíamos para que desenhassem o que vêem da janela de suas casas, falavam de seu cotidiano e família.

Ao desenvolver essa atividade com a turma de jovens da Praia do Futuro, notei que um desenho estava especialmente colorido: brinquedos, sorrisos, pirulitos e uma roda gigante compunham o mundo de sonhos da jovem que preferiu desenhar o que gostaria de ver da porta de sua casa sem janelas. Nenhum jovem desenhou ou falou sobre o período em que trabalhou na praia, nas ruas e nos sinais da cidade. Mas, talvez sem perceberem, estavam falando de si, dos seus sonhos e desejos com aqueles desenhos.

No decorrer das oficinas, fui observando que não era só sobre o trabalho que evitavam falar, mas sobre qualquer outro assunto que partisse dos seus contextos ou de suas vidas.

Com o sentimento de grupo que foi sendo criado ao longo da formação, com a troca de confiança entre nós e com a possibilidade de escolherem os temas que quisessem para os programas de rádio que começaram a desenvolver e veicular em circuito interno na instituição de ensino em que participavam, os jovens começaram a falar sobre suas dúvidas, seus sonhos e seus sentimentos.

A sensação que tinha de que muitos estavam falando pela primeira vez sobre suas vidas me fez pensar sobre como essa narrativa poderia contribuir para que fizessem um trabalho reflexivo sobre suas vidas, como falar sobre seus assuntos de interesse poderia contribuir para que construíssem uma nova imagem da juventude e deles mesmos e como comunicar suas experiências seria uma

forma de revisitá-las. Também queria entender quais os motivos da resistência de falarem de si no início da formação, como aconteceu essa mudança de atitude e quais suas conseqüências.

Ainda durante a formação, em 2005 e 2006, comecei a formular um projeto de mestrado para pesquisar a experiência da juventude produtora de comunicação. Mas, foi ao entrar no mestrado, depois de conhecer a pesquisa (auto)biográfica, que comecei a perceber como este estudo poderia ser desenvolvido, quais procedimentos de investigação poderia incorporar e inventar.

A invenção faz parte da pesquisa (auto)biográfica por trabalhar com as subjetividades, por ter os sujeitos como centro do processo e, assim, entender que os procedimentos de pesquisa precisam ser adaptados às singularidades dos sujeitos e contextos.

Para Ferrarotti (1988), as pesquisas (auto)biográficas respondem à necessidade de renovação metodológica das ciências sociais, diante de uma crescente crítica à objetividade que já não daria conta de responder aos anseios sociais por entender os problemas do cotidiano.

As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem os seus destinatários. As pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe (FERRAROTTI, 1988, p.20).

Assim, a pesquisa (auto)biográfica surge como uma alternativa metodológica por “atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTTI, 1988, p.21) e por voltar-se para dados qualitativos e não quantitativos e experimentais como nos métodos tradicionais de investigação.

As narrativas de vida passam a ser reconhecidas como conhecimento científico pela história da sociedade estar contida em cada narração singular, já que “todo o comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social” (FERRAROTTI, 1988, p.26).

Mas esse reconhecimento não aconteceu sem resistências que persistem ainda hoje em colocar os estudos biográficos no quadro tradicional, com

a biografia de uma etapa da vida para ilustrar a pesquisa ou levando em conta só as características comuns entre as biografias, voltando-se para os dados quantitativos.

A inovação da pesquisa (auto) biográfica não é tomar a biografia como fonte de informação como já havia acontecido, por exemplo, no século XVIII, com a entrada maciça da vida de notáveis na história (PINEAU, 2006, p.337). Mas a de propor uma renovação dos estudos sobre histórias de vida ao deslocar o foco da objetividade para a subjetividade, ao pesquisar histórias de qualquer pessoa e não só dos representantes da elite e ao levar em conta as singularidades das biografias que permitem perceber a “universalidade singular da história humana” (FERRAROTTI, 1988, p.30).

Essa nova forma de fazer pesquisa vem sendo desenvolvida por autores como Marie-Christine Josso (2004), Gaston Pineau (2006), Franco Ferrarotti (1988), Jorge Larrosa (2002, 2003 e 2004) e Christine Delory-Momberger (2006). Para eles, não só as biográficas devem ser percebidas como conhecimento científico, como também deve ser percebido o potencial formador de sua narração.

As nossas histórias de vida tanto são fontes de conhecimento para entender a sociedade quando para a nossa compreensão de nós mesmos. Como para Dewey, “o fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (1976, p.64) que só acontece quando nos conhecemos. Assim, a percepção de nossas experiências é fundamental para o nosso processo educativo.

Freire (1996) falava que nossa educação precisa ser significativa, precisa partir de nosso contexto para que possamos decifrá-lo para, depois, decifrar o mundo. Os estudiosos da pesquisa (auto)biográfica beberam na fonte de autores como Dewey e Freire, que apontavam para a necessidade de uma educação que parta dos saberes e experiências dos educandos, e incorporam a idéia de “experiência” como central em seus estudos.

Mas existem várias leituras entre os estudiosos da pesquisa (auto)biográfica para o que seria experiência. Discutiremos aqui algumas dessas leituras devido à importância do termo para esta dissertação que estuda a experiência juvenil de biografar-se ao produzir programas de rádio.

Para Dewey (1959), experiência é tentar e sofrer as consequências da tentativa ou ação. “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências” (p.153). Assim, aprendemos algo pela experiência na medida em que vamos fazendo relações com suas consequências, vamos prolongando e fazendo combinações que nos permitirão ter experiências futuras mais amplas.

Estaria nessa capacidade de continuidade o valor da experiência que também pode ser deseducativa se produzir o efeito contrário “de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (DEWEY, 1976, p.14). Mas toda experiência modifica, de alguma forma, quem faz ou passa por ela “e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1976, p.26).

Como seres incompletos que somos, estamos sempre em constante formação e transformação. Mas, segundo Josso (2004), para nos transformarmos, precisamos refletir sobre o vivido. A experiência seria, então, a vivência refletida:

Vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2004, p.48).

Para Josso, ao narrarmos nossas vivências, estamos tomando pé do vivido, estamos refletindo e transformando uma vivência em experiência formadora que seria “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (...) a formação é experiencial ou então não é formação” (2004, p.48), mas existe uma escala de importância para as

experiências que as tornam mais ou menos significativas à proporção que vamos conseguindo fazer com mais ou menos intensidade essas articulações.

Josso afirma que: “o primeiro momento da transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós” (2004, p.73), enquanto Larrosa fala que: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21) já seria a experiência.

Para Larrosa (2003), a experiência escapa de qualquer conceito, a qualquer determinação:

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro se, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento (LARROSA, 2003, p.05).

A experiência seria, então, o que nos acontece e que, de alguma forma, transforma-nos e o “saber de experiência tem haver com a elaboração de sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.27), que revela aos homens e mulheres o sentido ou o sem-sentido de suas existências como seres singulares, finitos, concretos. O saber de experiência não pode ser convertido em experimento, por ser particular e impossível de ser repetido, já que “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (p.27).

Dessa forma, cada pessoa precisa passar por suas próprias experiências e só podemos aprender pelas experiências dos outros se nos apropriarmos delas de alguma forma. A faculdade de intercambiar experiências seria uma forma de darmos sentido próprio ao vivido e de revivermos as experiências alheias que compõem nossas histórias. “La historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído y, en relación a las cuales, hemos aprendido a contruir la nuestra” (LARROSA, 2004, p.19).

O sujeito da experiência seria aquele que se expõe, que se coloca em risco e, por isso, pode passar por experiências que o deformam e o conformam como a da Primeira Guerra Mundial, quando os soldados voltaram mudos do campo de batalha, “porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica da guerra de trincheiras” (BENJAMIN, 1994, p.198).

Mas também é o sujeito da experiência o único aberto à sua própria transformação. Por estar aberto, por correr os riscos, por se deixar conhecer pode apropriar-se de sua vida, uma vida que, por não estar determinada a nenhum destino, “cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível à experiência faz também impossível à existência” (LARROSA, 2002, p.28), ou seja, nos limites da existência nenhuma experiência é impossível e, se sabemos disso, podemos nos fazer autores de nossas vidas, mesmo que o futuro seja um “inédito viável”².

Mas a nossa capacidade de compreensão de nós mesmos é construída na narrativa. “El desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias” (LARROSA, 2004, p.19).

Para Delory-Momberger, a narrativa possui um papel fundamental na construção de nossas experiências, porque “a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta sua história de vida” (2006, p.363). Formamos-nos no relato de nossas vidas, fazemos ligações, construímos tramas e criamos projetos de futuro.

A narrativa seria “uma mediação entre o mundo social e nós mesmos” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.370), porque, ao relatarmos nossa vida, estamos também contando a história da sociedade e a compreensão que vou tendo de mim, durante a narração de minhas experiências, é a ponte que me fará compreender o outro e o mundo.

² Conceito de Paulo Freire que se referia às possibilidades que estão diante de **nós**, mas nem sempre nos damos conta.

Por isso, como afirma Dewey (1976), toda experiência humana envolve comunicação. A aproximação entre experiência e comunicação é apontada tanto pelos pesquisadores (auto)biográficos, como Ferrarotti (1988), ao propor uma ciência das mediações, quanto pelos pesquisadores da comunicação como Jesús Martín-Barbero (2001), ao pensar a comunicação como a mediação entre nossas experiências e os sentidos que elas vão adquirindo.

A relação entre comunicação e experiência é desenvolvida durante toda esta dissertação, já que é discutida a necessidade dos jovens de comunicação; a produção de programas de rádio como algo que tocou os jovens comunicadores da rádio-escola; além de ser analisado o potencial formador dos programas de rádio em que os jovens contavam suas histórias e falavam de seus contextos.

Dessa forma, no lugar de escolher a compreensão de um autor sobre experiência, irei dialogar com seus pensamentos e levar em conta suas contribuições, deixando que o meu próprio estudo de campo vá mostrando as aproximações com um autor ou outro ao falar de experiência como no primeiro capítulo, quando conto os caminhos que me levaram ao projeto de mestrado com base na argumentação de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006) de que o pesquisador precisa estar implicado nos procedimentos de pesquisa.

Assim, o primeiro capítulo desta dissertação é o relato de uma busca, de um caminhar para si que pretende descobrir os motivos que me levaram ao projeto de mestrado, à escolha do tema, ao encontro com os sujeitos da pesquisa, que, depois entendi, havia começado antes de começar.

Relato minha adolescência, a proximidade que tive com a juventude que vive na periferia, o período em que andava de *skate*. Depois, conto minha entrada no movimento estudantil, a descoberta da comunicação popular, as primeiras experiências em ONG's. Termina com o reconhecimento de que me tornava educadora popular, com o desejo de estreitar o diálogo entre a comunicação e a educação e de desenvolver uma pesquisa com a juventude produtora de comunicação como os motivos que me levaram à elaboração do projeto de mestrado.

No segundo capítulo, discuto como desde de 2004, quando fui mediadora de uma das primeiras turmas da formação em rádio-escola desenvolvida pela ONG Catavento, venho percebendo que os jovens falavam de si em seus programas de rádio. A casa, a família, as descobertas da juventude, o primeiro amor, e experiências como o trabalho na rua e o êxodo rural tornaram-se temas de suas produções.

Também discuto como comecei a perceber que à medida que os jovens iam falando sobre esses temas passavam a ter uma posição mais crítica, a analisar de forma mais detalhada e até a mudar suas opiniões ao construírem novos programas, pautados pelas problematizações que os primeiros geraram, num movimento de ação-reflexão-ação. Passei a ter um forte interesse em pesquisar como acontecia esse processo, como essa nova forma de perceber suas temáticas de interesse repercutia em uma postura mais participativa, mais autoral desses jovens.

A comunicação é a categoria de análise deste segundo capítulo. Discuto as aproximações entre comunicação e experiência e a contribuição de Jesús Matín-Barbero ao deslocar o foco dos meios para as mediações. Abordo a “cultura do silêncio” de acordo com a argumentação de Paulo Freire, também a necessidade de ampliação de espaços comunicativos nas instituições de ensino e a comunicação como forma de representar e reconstruir as histórias das juventudes.

Discuto ainda o potencial biográfico do projeto Segura Essa Onda, as possibilidades de (auto)formação e a necessidade de se desenvolver esse potencial, de trabalhar de forma consciente com as histórias de vida dos jovens, já que se biografam em seus programas, já que querem dar suas versões de suas histórias, de seus contextos, da idéia que têm de juventude.

No terceiro capítulo, analiso como jovens da região da Praia do Futuro, que entraram no trabalho informal precocemente, constróem seu próprio conceito de juventude através da produção de programas de rádio. Os materiais de pesquisa para esse capítulo foram as avaliações que fizemos durante a formação

com a equipe do projeto e com os participantes das oficinas, o meu diário de campo e os dezesseis programas produzidos entre 2005 e 2006, durante a formação em rádio-escola.

Com esse material em mão, pesquisei quais os assuntos de interesse dos jovens e percebi que esses temas tanto estão relacionados com suas vidas e seus contextos, quanto com o próprio conceito de juventude. Então, fiz um paralelo com as questões discutidas pelos jovens e as características da juventude apontada pela “corrente geracional” e pela “corrente classista”, que desenvolvem o conceito de juventude como fase da vida ou como conflitos de classes.

Neste capítulo, explico minha escolha de falar de juventude no singular ao me referir aos sujeitos da pesquisa, por acreditar que possuem fortes ligações que os tornam um grupo e de falar em juventudes no plural ao fazer referência às diversas juventudes, de várias classes sociais, que possuem questões semelhantes, mas que também possuem heterogeneidades que constituem a pluralidade do conceito.

Além de desenvolver o conceito de juventude a partir dos programas que esse grupo de jovens fez sobre temáticas, como: música, amor, solidão, lazer, trabalho infantil, adolescência e juventude, também desenvolvi o conceito de ONG com base nos programas que fizeram sobre a Associação Curumins e a Catavento Comunicação e Educação. Algumas perguntas nortearam o desenvolvimento da categoria ONG, como: Quais críticas fizeram? Como os programas discutiam a necessidade de participação, de ampliação dos espaços comunicativos? Por que os jovens tinham receio em veicular os programas? Quais relações de poder existiam nesses espaços?

Ao analisar os programas e o diário de campo que escrevi durante a formação em rádio-escola de 2005 e 2006, fiz uma relação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a importância de fazer uma análise crítica do ECA com os jovens, de ouvir suas narrativas sem impor uma visão, de fazer um trabalho formativo com os jovens para que percebam o trabalho precoce como um

momento de sua vida que não deve ser negado, mas que deve ser problematizado.

Ainda no terceiro capítulo, discuto o ECA como a concretização de uma luta coletiva, como uma resposta à atuação em rede das ONG's em parceria com os movimentos sociais. Também como a abertura para novos sonhos, para uma vida mais digna, em que crianças e adolescentes são sujeitos, têm direito de serem ouvidos e podem, assim, representar seus sonhos e começar a construir suas trajetórias.

A narração das trajetórias juvenis pelas ondas do rádio foi analisada no quarto capítulo, quando reencontrei os sujeitos da pesquisa, que tinham participado da formação em rádio-escola em 2005 e 2006, e fizemos um trabalho reflexivo de audição e análise de um programa radiofônico que gravaram em 2006, quando relataram suas experiências no trabalho infantil.

Neste primeiro momento de análise, adaptei o procedimento de investigação desenvolvido por Delory-Momberger (2006), chamado "ateliê biográfico" e construí com os jovens um ateliê biográfico musical, em que os jovens, sensibilizados por uma música que conta um momento de suas vidas, relataram sua experiência no trabalho infantil.

Ao reencontrar o grupo em 2008, fizemos um novo ateliê biográfico musical depois de ouvirmos o primeiro, gravado em 2006. Nesse momento, os jovens relataram quais sentimentos emergiram ao ouvir suas histórias e quais ligações faziam entre o que ouviram e a imagem que possuem das mesmas histórias hoje.

O processo de retomada das narrativas sobre um tema fez que vários outros fossem levantados. A narrativa do período em que trabalhavam puxava o fio para os momentos de fome, que cruzavam com a descoberta da solidariedade, que tinham uma ligação saída do trabalho infantil. A compreensão de que a vida é uma trama, que "nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única

razão” (FREIRE, 1992, p.18), fez que percebesse que os jovens contavam uma mesma história, compartilhada pela própria dinâmica do debate.

Mas a avaliação dos próprios jovens, depois de ouvir as duas gravações, de que aqueles relatos não davam conta de suas vidas, possibilitou que se desenvolvesse um procedimento de pesquisa que incorporasse, também, os seus relatos individuais.

Assim, desenvolvi, com três jovens, um trabalho biográfico em que narraram as experiências que os levaram a ser o jovem que são hoje. Os relatos individuais foram escritos e gravados em formato de programas de rádio, incorporando tanto a dimensão oral quanto escrita, apontada por Josso (2004) como fundamental para a pesquisa (auto)biográfica.

Depois de gravarem os relatos, fizemos um momento de socialização, quando sugeri acréscimos, debatemos e problematizamos algumas passagens que levaram à gravação de um novo relato. Durante a socialização do segundo relato, escolhemos os locais mais marcantes citados por cada um dos três jovens em suas narrações. Com os locais escolhidos, fomos juntos a cada um deles para que os jovens recontassem suas histórias onde aconteceram e, também, fotografassem estes espaços com uma máquina artesanal, construída por eles mesmos.

As narrativas mostram o potencial formador da pesquisa (auto)biográfica, a possibilidade de descoberta de si, de nossas fraquezas e virtudes ao comunicarmos nossas experiências. Mas, pelos procedimentos de pesquisa, que são também de formação, incluírem o pesquisador fizeram que esta dissertação fosse uma experiência formadora também para mim.

Este texto é o resultado de uma pesquisa, mas também o relato de um “momento charneira” (JOSSO, 2004) em minha vida, um divisor de águas, uma dobradiça que liga e articula momentos de minha história.

As “cortinas para o conhecimento”, que utilizei no corpo do texto, representam essas ligações, assim como nos programas de rádio em que “cortina” é um termo utilizado para algum elemento que representa a ligação entre dois

conteúdos ou dois blocos, as “cortinas para o conhecimento” são momentos de pausa e de ligação entre as reflexões que tive na época em que as vivências descritas no texto aconteceram e as novas leituras que faço da mesma situação no momento da escrita.

Esta dissertação também dialoga com o formato de um programa de rádio, de uma rádio-revista que é formada de partes, de pedaços, mas que precisa ser tecida pelo fio da locução para ligar entrevistas, debates, músicas e histórias e formar um programa como quem faz uma colcha de retalhos. Também aqui, as histórias, as músicas, os debates, as entrevistas, as cortinas, a abertura e o fechamento são retalhos de uma dissertação que formam uma colcha colorida pela importância de cada pedaço.

CAPÍTULO 1 - MEDIAÇÕES ENTRE UM PROJETO DE MESTRADO E UM PROJETO DE VIDA

1.1 Por que começar com minha história de vida?

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– Por que falar de pedra? Só o arco me interessa.

Polo responde:

– Sem pedras o arco não existe.

(Ítalo Calvino)

O meu projeto de mestrado e o meu projeto de vida estão intimamente ligados, mas só me dei conta disso depois de estudar os fundamentos e procedimentos da pesquisa (auto)biográfica, desenvolvida por autores como Marie-Christine Josso (2004), Gaston Pineau (2006), Franco Ferrarotti (1988), Jorge Larrosa (2002, 2003 e 2004) e Christine Delory-Momberger (2006). A abordagem diz que nos formamos, mas também nos deformamos e nos conformamos pelas nossas experiências e que, ao narrar nossas histórias, estamos refletindo sobre o vivido e nos tornando autores de nossas vidas. Já que “a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, *viva*, que se recompõe sem cessar no presente momento em que ela se anuncia” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

A experiência possui um lugar central para a pesquisa (auto)biográfica, mas os autores divergem quanto à sua compreensão, como falei na abertura.

Para Josso, o conceito de experiência formadora pode ser explicado como uma construção teórica decorrente de um trabalho reflexivo sobre momentos que vivenciamos e que foram fundamentais para que nos tornássemos quem somos.

Já para Larrosa, a experiência é algo “que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación” (2003, p.05), por isso, prefere pensar a experiência como uma palavra porque “las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan o real y las palabras abren lo real” (2003, p.05). A experiência seria o que nos acontece, o que nos toca, o que nos afeta de algum modo, que nos expõe e, por isso, pode nos transformar.

Delory-Momberger aprofunda a questão da narrativa, falando sobre a dimensão formadora dos relatos, a reformulação de trajetórias e a construção de novas experiências por meio da socialização de histórias de vida. Para ela, “o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem” (2006, p.363).

As várias compreensões de experiência demonstram a centralidade dessa questão para os estudos das histórias de vida e a necessidade de não usar o termo de forma indiscriminada. Mas, para fazer referência aos acontecimentos que tocaram, de certa forma, os sujeitos da pesquisa ou a mim mesma, concordando com a argumentação de Larrosa e, também, percebendo a importância da dimensão reflexiva e da narrativa para ampliar o potencial formador das experiências, como aponta Delory-Momberger e Josso, que discutem ainda a necessidade do pesquisador estar implicado nos procedimentos de pesquisa.

Os procedimentos da pesquisa (auto)biográfica propõem o uso da narrativa tanto escrita como oral como um processo de aprendizagem, de descoberta das experiências que nos levaram a ser quem somos para que possamos ter experiências mais amplas no futuro e para conhecermos histórias singulares e sociais, já que a história de uma pessoa contém a história da sociedade, como explica Ferrarotti.

Também a pesquisa propõe a quebra da dicotomia narrador-observador, já que o narrador “modifica continuamente seu comportamento em função do comportamento do observador” (FERRAROTTI, 1988, p.29), proporcionando um diálogo em que “o observador terá que pagar o preço de ser conhecido com a mesma profundidade” (FERRAROTTI, 1988, p.29) que o narrador.

Assim, acolhendo as diversas contribuições acerca do termo experiência e assumindo o desafio de fazer um trabalho também (auto)biográfico, irei começar esta dissertação com o relato dos caminhos e inquietações que me fizeram trabalhar com este projeto, como minha história de vida está relacionada com a dos sujeitos de sua pesquisa, e como a realização de uma pesquisa pode e deve ser um processo de formação para os sujeitos e para mim.

Na busca das motivações que me levaram ao mestrado, descobri momentos de minha vida que foram extremamente formadores e contribuíram para que me tornasse quem sou. Compreendi que a escolha do tema e dos sujeitos de minha dissertação começaram com a adolescente que fui, passaram pela minha atuação profissional de hoje e, agora, representam os sonhos de transformação e atuação social para o futuro que pretendo ajudar a construir.

O caminho ao encontro das origens do meu projeto de mestrado começou na disciplina Seminário Temático I: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, do qual participo. A proposta das professoras Ercília Maria Braga de Olinda e Sandra Petit de desenvolvermos um ateliê biográfico durante a disciplina apareceu como uma oportunidade de fazer esse caminho de forma acompanhada. Num grupo de 19 pessoas, adaptamos o procedimento de pesquisa e de formação desenvolvido por Delory-Momberger que tem como objetivo socializar histórias de vida para a construção de um projeto pessoal, como explica a autora:

O ateliê biográfico de projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto

peçoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao *projeto de si* (2006, p.359).

Durante a disciplina, os mestrandos, os doutorandos e as professoras que mediavam o grupo responderam à pergunta: “como me tornei o(a) educador(a) popular que sou hoje?” Cada pessoa tinha vinte minutos, em média, para responder a essa pergunta. Depois, levamos as fitas com nosso relato gravado e retornamos ao grupo com sua transcrição e acrescentamos que acreditávamos ser necessários para que aquele fosse um relato escrito suficientemente bom de nossas vidas. Nesse momento, aconteceu o que Delory-Momberger chama de “pressão narrativa”, quando questionamos e sugerimos mudanças e acrescentamos ao texto final ou quando notamos algumas ausências entre o relato oral e o escrito do participante. “O narrador é assim conduzido a readaptar sem cessar sua história à lógica das pressões narrativas que lhes são impostas do exterior” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.367).

A “pressão narrativa” também nos ajuda a perceber como fazemos uma edição entre o que foi falado para o que ficará registrado de forma escrita. Alguns temas são excluídos, outros abordados de forma mais superficial do que no momento da fala, demonstrando o quanto o documento escrito possui uma importância como registro; o quanto é difícil esse “caminhar para si”, quando nos deparamos com assuntos nem tanto agradáveis; e como o grupo é importante para questionar e nos fazer pensar sobre as ausências e os motivos das dificuldades em deixar registradas algumas experiências que nos tocaram, mas que, por algum motivo, não estavam presentes no relato escrito.

Chamaram nossa atenção as dificuldades com a linguagem escrita e o quanto estamos presos às exigências acadêmicas. Introjetamos normas que inibem a criatividade e, sobretudo, a expressão dos sentimentos. Alguns excluíram da narrativa escrita os momentos mais marcantes e emotivos de sua narrativa oral. Também as críticas mais ásperas às instituições, como partidos políticos, religiões, movimentos sociais e universidades, foram excluídas ou suavizadas (OLINDA, 2007, p.08).

A percepção dos momentos excluídos na narrativa escrita gerou uma negociação entre os autores de cada relato e os outros participantes. Segundo Olinda, “todos avaliaram que esse foi o momento mais rico do ateliê” (2007, p.08). Assim, um novo texto foi escrito com os acréscimos negociados durante a socialização do primeiro texto.

Entre o relato que planejei fazer; as falas dos outros participantes que me ajudaram a perceber melhor minha própria história de vida; e as “pressões narrativas”, que deram um contorno diferente ao texto final, foi possível desenhar um mapa noturno e percorrê-lo ao encontro entre o meu projeto de mestrado e o meu projeto de vida, aberto às novas experiências e a sonhos mais ousados do que antes.

Os dois projetos estão imbricados como numa teia, que é minha própria vida. Ao falar de algumas experiências, na tentativa de responder como me tornei a educadora popular que sou, lembrei-me da adolescente que fui, do movimento estudantil, da comunicadora que me tornei, do meu trabalho na ONG Catavento, das oficinas de rádio-escola em que fui mediadora e da experiência de formação com adolescentes que estiveram em situação de trabalho infantil.

Ao ouvir o relato, percebi que poderia contextualizar a dissertação e desenvolver alguns conceitos a partir do que havia relatado e das reflexões que irão surgir no processo de escrita deste capítulo. Assim, resolvi organizar o texto pelas temáticas que discuto, o que tornou inviável obedecer a uma ordem cronológica, como deve perceber algum leitor que tenha compartilhado comigo algumas dessas histórias.

Como o arco de uma ponte é construído pedra por pedra, cada detalhe e sentimento que emergiu durante o processo de narração dessas histórias ajudou a construir a trama de minha dissertação e permitiu enxergar os caminhos que me lavaram a fazer esta pesquisa.

1.2 A adolescente que fui: a descoberta da cidade num *skate*

Dois ou três bairros formavam a imagem que eu tinha de Fortaleza durante minha infância. Nasci e cresci no Jardim das Oliveiras, ao lado de uma vacaria e de uma grande área verde que chamamos de “Sítio Tunga”. Passei minha vida estudantil num mesmo colégio, no bairro Água Fria, e os amigos que moravam mais longe de minha casa viviam na Lagoa Redonda. A cidade era um círculo do qual eu não podia sair.

Passei a perceber Fortaleza como um espiral durante minha adolescência, entre os treze e quinze anos de idade, época em que percorri os bairros e conheci suas ruas, praças e moradores em cima de um *skate*: na Parquelândia, deslizávamos em corrimões próximos aos supermercados; no Centro, descíamos ladeiras e pulávamos calçadas; no Mucuripe, encontrávamos todos os *skatistas* da cidade e mostrávamos as manobras que tínhamos aprendido; em Messejana e na Cidade 2000, andávamos na praça e percorríamos todas as ruas dos bairros. Cada lugar era um convite a novas vivências, à descoberta de paisagens e pessoas que marcariam minha história.

Andar pelo Centro da cidade à noite era como conhecer um lugar diferente em tudo: o burburinho das ruas dava lugar ao silêncio, o engarrafamento de carros e pessoas era substituído pelas calçadas inteiramente livres para a prática do *skate*, descer as ladeiras de braços abertos era como se entregar à liberdade, na praça Coração de Jesus, pegávamos ônibus para qualquer parte de Fortaleza. Foi assim que a cidade deixou de ser um lugar desconhecido para fazer parte de meu contexto, de minha rota.

Também as amizades e a própria percepção que tinha de meu bairro foram modificadas. Os adolescentes que viviam na periferia e com que passei a conviver a partir do interesse comum pelo *skate* tinham sonhos parecidos, passavam pelos mesmos conflitos, possuíam histórias de vida diferentes, mas, ao mesmo tempo, semelhantes a que eu estava vivendo. O conflito com os pais, os primeiros amores, a necessidade de ter uma identidade própria, de ser diferente

de todos e, contraditoriamente, de fazer parte de um grupo e de encontrar o seu “devido lugar”, como explica Josso:

Cada pessoa à sua maneira, participa de uma questão essencial que gira em torno da possibilidade de encontrar o “seu devido” lugar numa comunidade, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade e de colocar em evidência a formação dos sentimentos que dão um colorido ao “conforto de viver” (JOSSO, 2004, p.87).

São os grupos que fazem a nossa ligação com o todo, são os nossos mediadores com o mundo. “A pessoa vive e conhece mais ou menos claramente sua condição, através dos grupos a que pertence” (FERRAROTTI, 1988, p.32), mas fazemos uma leitura singular de nosso contexto.

Pertencer a um grupo e ser acolhida como a única mulher em meio a vários meninos fez que eu percebesse a preciosidade de possuir uma singularidade, mesmo entre pessoas com as quais me identifico. Se, por um lado, minha história conta a história de todo o grupo, por outro, a experiência de conhecer uma nova cidade, a cada dia, ao mesmo tempo em que me descobria como adolescente, possui um significado especial para mim. Foi um “momento charneira” que me levou ao interesse de trabalhar com a adolescência e de continuar descobrindo as periferias, mas como alguém que sente que participa ou participou, de alguma forma, daquele contexto.

O “momento charneira” pode ser percebido como um “divisor de águas” e que nos leva a tomar rumos diferentes. Segundo Josso (2004), esse momento separa e articula etapas de uma vida e a percepção dele é fundamental para nossa formação e para o reconhecimento de nossa trajetória.

Quando andava de *skate* pela cidade, nem imaginava como aquela experiência seria formadora para mim, como influenciaria minha escolha de trabalhar com a adolescência, com os meninos e meninas que vivem na periferia e como passaria a ter interesse pelas causas sociais, começando pelo movimento estudantil.

1.3 Estudante de um mundo em movimento

Conhecer as pessoas que vivem na periferia foi também conhecer suas histórias, seus conflitos e suas formas de resistência. Se antes as pichações nos muros da cidade não possuíam significado para mim, depois de conhecer as “galeras” de pichadores, passaram a simbolizar uma forma de protesto, de vontade de incomodar e de “fazer fama”, como muitos falavam.

As pichações são como gritos que dizem: “estamos aqui”, “ninguém nos ouve”, “então, vamos gritar na porta da sua casa, nos terminais de ônibus, nos muros de pedra”. Vandalismo? Os pichadores acreditam que a cidade também é deles e, já que não se sentiam acolhidos por ela, resolveram “tomar de assalto”. Mas a disputa por poder entre as “galeras” de pichadores e as mensagens deixadas nos muros que, muitas vezes, não possuíam significado aparente, fizeram com que me identificasse mais com outra forma de atuação da adolescência que eu também não conhecia: o movimento estudantil.

Foi andando com adolescentes de escolas públicas que passei a conhecer o significado de grêmio estudantil e perceber o quanto é importante a organização dos estudantes para melhorar a escola em que estudavam. Banheiros quebrados, falta de quadras esportivas e livros desatualizados nas bibliotecas, problemas que não faziam parte do meu cotidiano como estudante de escola particular, mas que eram corriqueiros entre os meus colegas das escolas públicas que encontravam no movimento estudantil uma forma de amenizá-los, de lutar contra eles.

Também na periferia, onde moravam esses adolescentes, existiam associações de moradores, grupos organizados que lutavam pela melhoria das condições do bairro. A situação social desfavorável deixa latente a necessidade de organização, por isso, alguns autores anunciam que é exatamente “nas favelas dos grandes centros urbanos que estão guardadas importantes chaves para a transformação social do nosso tempo” (PINTO, 2004, p.29). Mas e as escolas particulares? Também não tínhamos problemas? Quais seriam os motivos para nos organizarmos?

Se tínhamos banheiros funcionando, biblioteca repleta de livros novos e quadra poliesportiva, éramos barrados na entrada do colégio quando os nossos pais atrasavam a mensalidade, nunca éramos ouvidos antes da diretoria tomar qualquer decisão, não conhecíamos o nosso entorno, nem brincávamos com as crianças que moravam ao lado, no Conjunto Alvorada, as quais eram impedidas de entrar na escola por não serem “alunos”. Tínhamos nossa voz sufocada em meio às aparentes perfeições da estrutura e do ensino voltado para o vestibular e não para nossa formação integral.

Montar uma chapa e participar do grêmio fez que eu descobrisse nos movimentos sociais uma forma de atuação pautada pela solidariedade, pelo reconhecimento de que somos heterogêneos, mas que podemos lutar juntos por um mundo mais justo que começaria, como explica Boaventura de Sousa Santos, pela construção da utopia desse novo mundo:

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar (1999, p.323).

Apesar de todas as diferenças entre uma atuação num grêmio de uma escola particular e uma pública, tínhamos a mesma vontade de ser ouvidos, lutávamos por algo comum que era o direito de participar das decisões da escola, de colaborar com a transformação daquele espaço.

Assim como o movimento estudantil possuía suas semelhanças apesar das heterogeneidades, outros movimentos sociais como o de mulheres, homossexuais e ecologistas também são pautados por princípios éticos comuns. Continuar participando do movimento estudantil depois de entrar na universidade possibilitou-me conhecer esses movimentos e passar a atuar em alguns deles.

Eu não sabia, mas estava começando a participar dos movimentos sociais no período de sua fragmentação. As possibilidades de identificação são ampliadas a partir dos anos 1990, as lutas sociais e os motivos pelos quais devemos lutar diversificam-se, surgem, então, o que ficou conhecido como os

Novos Movimentos Sociais (NMS). Enquanto para alguns, esta fragmentação enfraquecia a luta por um mundo melhor, para outros, fundava a possibilidade de uma atuação em rede, como explica Ilse Sherer Werren:

Se, por um lado, a construção de sujeitos em torno de identidades específicas e do reconhecimento das diferenças pode gerar uma fragmentação do tecido social, por outro, a convergência em torno de determinados princípios éticos comuns tem permitido a múltiplos sujeitos conectarem-se na forma de redes, ou em parcerias, para o encaminhamento de inúmeras políticas sociais (1999, p.65).

1.4 A comunicação popular e a descoberta de que podemos falar mais alto

Foi na faculdade de jornalismo que conheci o movimento de comunicação popular, o qual se ocupa “da comunicação no contexto de organizações e movimentos sociais vinculados às classes subalternas” (PERUZZO, 1998, p.119), que reivindica melhores condições de vida e que, por isso, agrega e potencializa várias lutas sociais.

O esforço por conquistar autonomia e desenvolver práticas democráticas incentivou os movimentos sociais a buscarem sua própria comunicação, feita por eles e com o objetivo de representar e fortalecer seus ideais. Foi nesse contexto, no mesmo período do surgimento dos Novos Movimentos Sociais, na década de 1980, que as rádios comunitárias ganharam força e, ao mesmo tempo, fortaleceram movimentos que lutam, ainda hoje, por um espaço no “ar”.

Logo no primeiro mês de aula na faculdade, fomos conhecer a rádio Mandacaru FM, que fica no Bairro Éllery, na periferia de Fortaleza. “A sala da emissora fica no mesmo prédio da Associação Comunitária do Bairro Éllery, da creche e do núcleo de orientação dos consumidores” (OLIVEIRA, 2007, p.86). Durante sua programação, era reservado um momento para o *hip hop* e para outros grupos juvenis como os representantes da capoeira e do *reggae*. Mas a programação incorporava também outros segmentos sociais com programas

religiosos e voltados para os movimentos sociais do bairro, deixando clara a proposta participativa da rádio comunitária. “A Mandacaru realiza uma proposta educativa que é o reflexo da pluralidade cultural de sua programação” (OLIVEIRA, 2007, p.162).

Meses depois, conheci a experiência que vinha sendo desenvolvida no Conjunto Palmeiras, outro bairro da periferia de Fortaleza, com a Rádio Santo Dias FM. Com os equipamentos instalados em um terreno da igreja católica, a rádio comunitária transmitia informações dos movimentos sociais que existiam no local, programas musicais de diversos gêneros e também tinha espaço garantido para as juventudes.

A visão que eu tinha da ausência, da comunidade como um lugar que não possui condições dignas de moradia, passou a ser preenchida com pessoas que possuíam histórias de luta, conquistas e dificuldades que ligavam umas às outras e formavam um sentimento de solidariedade, de ligação e de partilha. “Não mais o sentimento de comunidade fornecido pela experiência coletiva de exclusão e discriminação da população, mas um sentimento comunitário orientado pela identidade histórica, cultural e do cotidiano dos moradores” (PINTO, 2004, p.60)

A rádio do Conjunto Palmeiras estava integrada ao cotidiano da comunidade, era ouvida por muitos moradores que passaram a participar enviando sugestões e até fazendo novos programas.

A imagem de uma população pobre se apropriando de um veículo de comunicação popular como instrumento de luta e reivindicação de melhorias do cotidiano é quase uma figura arquetípica da comunicação comunitária. Quando esse fenômeno se manifesta no real histórico, significa que em alguma instância da *práxis* social, o veículo comunitário se integrou nas estratégias de vida da população (PINTO, 2004, p.108).

Apesar de já ter 15 anos de existência, a rádio não possuía autorização para funcionar. Isso porque o Decreto N°. 2.615, de 03 de junho de 1998, que regula o funcionamento das rádios comunitárias, impõe várias restrições como o limite do alcance das emissoras comunitárias para o raio de 1 km, 25 watts de

potência, o que, numa comunidade como o Conjunto Palmeiras, que tem aproximadamente doze (12) km de extensão e trinta e dois (32) mil moradores³, não supriria suas necessidades. Assim, a rádio possuía um alcance maior do que o permitido, o que fez que a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), responsável por fiscalizar as rádios comunitárias do Brasil, recebesse uma denúncia e lacrasse os equipamentos da Rádio Santo Dias, em maio de 2007.

Várias emissoras de Fortaleza foram lacradas, algumas continuam no ar, mesmo sem permissão, e outras, como a da comunidade do Dendê, no bairro Edson Queiroz, funcionam com cornetas espalhadas pela praça e locais de grande circulação. Sem precisar de uma concessão para funcionar, as “rádios poste” receberam esse nome por transmitem sua programação através de cornetas ou caixas de som fixadas em postes de energia espalhados pela comunidade.

O fechamento de tantas rádios comunitárias demonstra que o potencial de mobilização que possuem contribuiu para que se configurassem como uma possível ameaça, mesmo que “em sua grande maioria não sejam campeãs de audiência” (OLIVEIRA, 2007, p.208). A proximidade que possuem com a comunidade, transmitindo informações de interesse social ou programas com músicas que geralmente não são veiculadas nas rádios comerciais, como o *hip hop*, mas que possuem um público cativo, fazem que sejam modificados “os padrões de audiência estabelecidos ao longo da trajetória da radiodifusão” (OLIVEIRA, 2007, p.208), o que pode ser um dos motivos de existir uma certa perseguição às rádios comunitárias.

A necessidade de unir forças para manter vivo o movimento das rádios comunitárias e pressionar o legislativo para a criação e aprovação de uma lei que responda aos interesses das comunidades são os motivos para que a municipalização das rádios comunitárias fosse a principal bandeira do Movimento Cearense pela Democratização da Comunicação (MCDC).

³ Dados retirados do *site* do Banco Palmas, projeto de socioeconomia solidária desenvolvido na Comunidade do Conjunto Palmeiras: <http://www.bancopalmas.org.br/oktiva.net/1235/nota/7303>.

Discutíamos, nas reuniões do MCDC, a necessidade de formar redes de pessoas e organizações sociais para lutar pela democratização da comunicação no Ceará. Mas, durante os debates e principalmente com a participação de líderes de algumas rádios comunitárias que tinham sido lacradas pela ANATEL, como a Rádio Santo Dias FM, percebemos que um dos grandes problemas a serem enfrentados seria o fechamento das rádios comunitárias de Fortaleza e a demora na autorização de seu funcionamento, já que a concessão é dada pelo Ministério das Comunicações e os documentos necessários para o pedido nem sempre são acessíveis aos líderes comunitários.

Era necessário que o próprio município e a sociedade civil organizada – que têm como avaliar as especificidades de cada bairro, como sua atuação política e extensão territorial – fossem responsáveis pela autorização de funcionamento das rádios comunitárias de Fortaleza. Câmaras Municipais de São Paulo e Vitória já decretaram leis que regulam as rádios comunitárias de acordo com a realidade de seus municípios.

Hoje, tramita na Câmara Municipal de Fortaleza o Projeto de Lei N° 284/2006 que propõe a municipalização das rádios comunitárias, assinado pelo vereador Guilherme Sampaio/PT.

A municipalização representa um novo passo no processo de conquista da cidadania. Segundo o projeto, um Conselho Municipal de Comunicação Comunitária – formado por representantes do Poder Executivo, do Sindicato dos Jornalistas e dos Radialistas do Ceará, do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará e das Organizações Não Governamentais que trabalham com comunicação – seria responsável pelas concessões das rádios comunitárias, possibilitando uma maior participação da sociedade e contribuindo para o fortalecimento dos movimentos sociais por meio da comunicação popular.

A comunicação popular abre possibilidades de participação e instaura uma forma mais democrática de fazer movimento, já que as informações não ficariam apenas com os líderes, podendo ser disseminadas por toda a comunidade por meio da rádio, do jornal do bairro ou por outro veículo de

comunicação popular que possa existir no local. Mas é necessário que os movimentos sociais existam e sejam abertos para a participação da comunidade. Caso contrário, os veículos de comunicação deixam de ser populares para servir aos interesses de poucos. A participação exige abertura porque gera mudanças, questionamentos e responsabilidades.

Segundo Peruzzo, quando nos sentimos participantes da vida da nossa comunidade, da nossa escola ou família, também nos sentimos responsáveis pelas mudanças que, agora acreditamos, possamos gerar. Assim, a comunicação popular nos possibilita:

Aprender a participar do bairro, da escola dos filhos, a apresentar sua canção e seu desejo de mudança, a denunciar condições indignas, a exigir seus direitos de usufruir da riqueza gerada por todos, por meio de melhores benefícios sociais e de salários mais justos, a organizar-se e trabalhar coletivamente (PERUZZO, 1998, p.158).

Conhecer o movimento de comunicação popular proporcionou-me perceber que poderia desenvolver um trabalho mais significativo com os conhecimentos que vinha construindo durante a faculdade de jornalismo. Ver as comunidades respirarem comunicação e utilizarem os meios na construção de sua cidadania instaurava, para mim, uma possibilidade de colaborar para o desenvolvimento dessas experiências.

1.5 Conhecendo as ONGs

Conheci os espaços das Organizações Não Governamentais (ONGs) como instituições que possuem “vínculos com a sociedade civil organizada, com os movimentos sociais e populares, com as associações de moradores” (GOHN, 2005, p.106) e atuam no seu fortalecimento.

Existe uma forte crítica à proliferação de ONGs afirmando exatamente o contrário: que elas estão enfraquecendo os movimentos sociais por angariarem fundos e a credibilidade que antes era destinada aos movimentos, como explica Montaño:

As ONGs passaram paulatinamente, na década anterior, a ocupar o lugar dos movimentos sociais, deslocando-o de seu espaço de luta e da preferência na adesão popular (...) a ONG, outrora concebida para ficar ao lado e apoiando o movimento social, passa agora a ser o ator principal nesta relação (2002, p.271).

Assim como muitos autores decretaram o fim dos movimentos sociais com sua fragmentação, também o crescimento das ONGs tem gerado questionamentos. Mas as possibilidades de atuação crescem no lugar de reduzirem, os movimentos sociais podem ser fortalecidos com a parceria das ONGs e a articulação em redes e fóruns proporcionam um intercâmbio rico em propostas de transformação social.

A força política das ONGs cresce e entre seus principais objetivos está a melhoria das condições de vida dos mais diversos segmentos e a luta pelo direito que possuem de participação e de organização em movimentos sociais.

No Brasil, as ONGs desempenham um papel fundamental na melhoria do padrão político da sociedade civil, por atuarem diretamente na reforma de base do alicerce cultural que suporta as instituições ainda duramente vulneráveis ao poder do estado patriarca e do mercado padrao, tradicionalmente coniventes entre si (PAIVA, 2003, p.68).

Um problema é o aumento indiscriminado de ONGs, “com as mais variadas bandeiras, reduzindo a concentração do teor dos princípios instituidores desses modelo de ação da sociedade civil” (2003, p.84). Uma saída possível para esta situação seria a consolidação do conceito de ONG e uma maior fiscalização da sua atuação, como propõe Paiva.

Os dois sujeitos coletivos, movimentos e ONGs, podem caminhar juntos e fortalecer um ao outro. Muitos projetos desenvolvidos por ONGs possuem o foco voltado para a ampliação da atuação de movimentos sociais, como pude participar de algumas ações de comunicação popular em bairros de Fortaleza.

As ONGs que trabalhavam com projetos de comunicação estavam mais abertas às possibilidades de utilização de novas ferramentas de mídia, como a “rádio poste”, e desenvolviam produtos com uma linguagem que reconhece e

valoriza a fala dos grupos sociais, as gírias e os regionalismos. A aproximação com as comunidades e os movimentos sociais tornava mais instigante a possibilidade de conhecer os trabalhos que desenvolviam na área da comunicação.

Além de um novo campo profissional que se abria, a possibilidade de ser bolsista e estagiária de ONGs, durante a faculdade, vislumbrou para mim um projeto de vida mais consistente que, apesar de delimitar meus anseios, deixou-me propensa às transformações que cada experiência me possibilitaria..

Se antes imaginava que atuar em ONGs seria uma forma de fortalecer movimentos sociais e ampliar minha prática, depois, percebi que, mais do que isso, essas experiências fizeram que eu deixasse de perceber apenas a importância dos grupos para enxergar a de cada pessoa, de cada história.

1.5.1 A redescoberta da cidade pelas histórias de vida de anônimos

A minha primeira participação em uma ONG foi como bolsista de um projeto de pesquisa que teria como produtos um documentário e um livro com pessoas anônimas, mas que habitavam a cidade de uma forma diferente, que possuem um olhar apurado, sem pressa para enxergar os detalhes. O projeto fez com que eu lembrasse o período em que andava de *skate* e conheci a cidade, mas agora iria conhecê-la com os olhos de outras pessoas.

Entrei no projeto Cidade Anônima, desenvolvido pela ONG Alpendre – Casa de Arte Pesquisa e Produção, que desenvolve trabalhos de produção e pesquisa em audiovisual – com a função de encontrar “o narrador *que* retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora a história narrada à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p.201).

Passei seis meses percorrendo bairros, praças, avenidas e comunidades em busca de pessoas que pudessem fazer um relato de suas vidas ao mesmo tempo em que contam a história da cidade. No meu bairro, Jardim das Oliveiras, conheci Fátima, mãe de santo e líder comunitária, que descreve as

pessoas pelas suas energias e narra as histórias de sua espiritualidade; Raimunda é Pajé da tribo dos Tapebas e trabalha no posto de saúde mais próximo, “o meu compromisso na comunidade é cuidar dos remédios de medicina, como eu me criei, e a minha mãe era curandeira, né? Antes dela morrer passou a experiência que tinha para mim” (FURTADO, 2004, p.14), conta; Pedrinho é relojoeiro da praça de Messejana e conta suas histórias e de seu bairro a partir dos amores que viveu.

Cada pessoa revelava uma cidade diferente. A experiência na ONG Alpendre fez com que eu olhasse para as pessoas nas ruas e começasse a imaginar suas histórias, que imagens tinham de suas vidas, do tempo, que relação tinham com sua espiritualidade, que amores tinham vivido.... Passei a perceber que todos temos algo para dizer e as melhores histórias são as “contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p.198).

Com o projeto Cidade Anônima, passei a perceber que o singular é tão importante quanto o coletivo, já que “nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual” (FERRAROTTI, 1988, p.26).

A união de pessoas em movimentos fortalece as lutas, torna as conquistas mais tangíveis, mas foi exatamente na ânsia de representar também nossas heterogeneidades que as lutas foram fragmentadas e surgiram os Novos Movimentos Sociais. Se, por um lado, cada pessoa quer encontrar o seu “devido lugar”, como diz Josso (2004), também necessitamos nos sentir únicos. Valorizar cada história é reconhecer que os grupos são formados por semelhanças e diferenças. Contar a história de uma comunidade somente a partir do que seus moradores possuem em comum é esquecer as singularidades que tornam a história e luta daquela comunidade únicas, autênticas.

1.5.2 Início do diálogo entre comunicação e educação popular

A segunda experiência em uma ONG respondia a minha ânsia de contribuir para o fortalecimento das lutas de uma comunidade por meio da comunicação popular. Algumas rádios comunitárias tinham a preocupação de formar seus comunicadores, mostrando o interesse de aprimorar a qualidade dos produtos e de desenvolver as possibilidades educativas do veículo.

Além das preocupações mais objetivas com a gestão da rádio, existia uma preocupação com a formação das equipes de comunicadores da emissora e com a grade de programação. Esses dados refletem o cuidado de alguns comunicadores com a construção de uma proposta comunicativa plural, com os princípios educativos voltados para a cidadania e conscientização dos excluídos (OLIVEIRA, 2007, p.117).

Diante da demanda por formação, algumas ONGs desenvolveram projetos, passaram a apoiar comunidades organizadas, desenvolvendo projetos sociais e culturais que contribuíam com o desenvolvimento de experiências de comunicação popular.

Assim, por meio de um projeto do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), ONG que desenvolve um trabalho de fortalecimento de movimentos sociais e de garantia dos direitos de crianças e adolescentes e estava contribuindo com a criação de uma rádio no bairro Passaré, tive a oportunidade de mediar oficinas de comunicação e rádio para essa comunidade e ver nascer a primeira rádio comunitária do bairro. Esta foi uma experiência formadora para mim por ter iniciado minha atuação como educadora popular e por ter me possibilitado participar do cotidiano de uma rádio comunitária.

Durante seis meses, mediei oficinas de comunicação aos finais de semana e participei da instalação da rádio comunitária do bairro e de suas primeiras transmissões. Naquele momento, ainda não imaginava como a educação popular iria fazer parte de minha vida, mas já começava a entender a relação entre comunicação e educação.

1.6 Dois tempos

Logo após a mediação de oficinas de rádio no Passaré, duas oportunidades apareceram quase simultaneamente em minha vida: trabalhar num jornal impresso de grande circulação e na ONG Catavento Comunicação e Educação, desenvolvendo uma pesquisa sobre a história do rádio no Ceará.

Por um lado, tinha um forte interesse em trabalhar num jornal impresso, conhecer a rotina e escrever matérias que poderiam ter grande repercussão. Pensava nas possibilidades de inserir temáticas pouco abordadas na grande mídia, como as lutas dos movimentos sociais. Por outro, já tinha o interesse de estagiar na Catavento, por conhecer alguns projetos que desenvolvia e por ser uma das poucas ONGs do Ceará com o foco voltado para a comunicação.

Resolvi encarar os dois desafios, além das aulas na faculdade, mas as diferenças eram marcantes. A rotina de uma redação é algo semelhante a uma festa de carnaval: todos falam ao mesmo tempo, os telefones tocam como numa marchinha frenética e a cada hora uma “ala” da redação fica mais agitada com o momento de “descer” seu caderno para a gráfica. Durante todo o dia, cada caderno, que representa uma parte do jornal com uma temática em comum, possui um horário para ser concluído e levado para a impressão, o atraso de um repercutia em todos os outros e no horário que o jornal ficaria pronto para ser vendido. Não importava se todas as pessoas tinham sido ouvidas e se o texto não está suficientemente bom, era preciso render-se ao compasso do relógio.

As notícias precisavam ter impacto, apelo, “porque os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida” (BRAGA, 1983, p.149). O interesse era o inusitado: uma candidata à vereadora que não recebeu nenhum voto, nem mesmo o seu, ou um artista plástico de Fortaleza que ganhou um prêmio em Goiás.

Ao mesmo tempo em que o critério de noticiabilidade era o incomum, histórias que não víamos em nosso cotidiano, outras notícias eram totalmente previsíveis. “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto,

somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam carregados de explicações” (BENJAMIN, 1994, p.203).

Quando um artista de fora vinha fazer um show ou uma exposição em Fortaleza era capa do caderno de cultura; em época de eleição, as notícias do caderno de política são sobre os candidatos ou sobre as pesquisas de intenção de votos; e na parte de informações internacionais, matérias sobre os Estados Unidos ou sobre o conflito na Palestina eram quase diárias.

O fluxo de informações também marcava o tempo que tínhamos para produzir. Enquanto sabia que no dia seguinte o leitor iria passar os olhos apressado para dar conta de todo o jornal antes de começar sua própria rotina diária, procurava um detalhe, uma palavra, para “prender” a sua atenção à história que estava contando. Mas eram tantas as informações e tantas vivências pelas quais iria passar naquele dia que a impressão que tinha era que muitas das matérias que escrevia virariam ruído, até mesmo para mim.

Esta multiplicidade de oportunidades, particularmente nas cidades, cria igualmente um fenômeno de saturação devido aos ruídos e aos discursos que cerceiam o nosso silêncio interior e a nossa vitalidade. Assim, iniciam-se numerosas experiências, mas poucas ou raras são levadas até o fim nesta perturbação intensiva da “rádio-interioridade” (JOSSO, 2004, p.45).

Josso chama de “rádio-interioridade” esse fenômeno de saturação das nossas vivências. A multiplicidade de acontecimentos e a rapidez com que recebemos informações fazem que deixemos de perceber muito do que vivemos. Os meios de comunicação de massa, com a enxurrada de informações que nos chagam todos os dias, contribuem para esse fenômeno de saturação.

Mas esse fenômeno seria apenas de saturação? Não seria possível sintonizar numa frequência dessa nossa “rádio-interioridade” e ouvir nossas próprias vozes nos perguntando o que nos toca diante dessa enxurrada de informações? Martín-Barbero fala que a comunicação de massa tanto cria uma “sociedade do espetáculo”, que leva nosso cotidiano, nossas intimidades para

uma relação comercial, quando acaba problematizando nossas vivências (2001, p.96).

A dinâmica veloz de produção das notícias me fez pensar sobre o tempo e sobre suas possibilidades de interrupção com a escrita de um texto que continua em minha memória; com as respostas dos leitores que ligavam para redação querendo nos conhecer, querendo continuar um diálogo que começou pela leitura-escrita-reescrita do texto; com as pessoas que foram entrevistadas e irão guardar o jornal em que apareceram e lerão seus nomes e suas falas anos depois.

O volume de informações sobre violência, por exemplo, pode nos leva a pensar se, de fato, estamos vivendo em um mundo onde assassinatos fazem parte de nosso cotidiano; as informações negativas sobre os movimentos sociais podem levá-los a criar seus próprios meios de comunicação e ganhar uma visibilidade social que pode contribuir para a conquista de suas lutas; os jovens encontram nos meios de comunicação, que transmitem uma imagem negativa deles mesmo, formas de negociação e de representação de seus movimentos, de suas expressões culturais.

As imagens dos jovens como perpetradores da violência são as que, ironicamente, deram princípio à sua visibilidade e que lhes permitiram uma forma de participação na sociedade através de espetaculares representações midiáticas e de negociações de acordos de paz (Pilar Riaño, citado por Martín-Barbero, 2008, p.09)

Os meios de comunicação de massa tanto podem contribuir para a saturação de informações, quanto podem problematizar nossas vivências, fazer-nos pensar sobre o mundo em que vivemos, as transformações pelas quais estamos passando, como aconteceu com a sociedade cearense nas décadas de 1920 e 1930, com o surgimento do rádio.

O percurso de ônibus do jornal para a Catavento, o tempo justo de comer um sanduíche ou um salgado que servia de almoço, marcava a passagem da produção de notícias para a pesquisar em jornais antigos que registravam

informações sobre o rádio, sua programação, os conteúdos que discutiam, na época, vestígios da influência do rádio no período de seu surgimento no Ceará. O uso do jornal como documento histórico contradizia a sensação que tinha de que os jornais iam para o lixo de um dia para o outro.

Em outros dias, fazia entrevistas sem pressa nem vontade de terminar com radialistas que viveram a época do surgimento do rádio narravam o início de uma nova era da sociedade fortalezense, quando o rádio ficava no lugar de destaque da casa e as personagens nas rádio-novelas eram tão fantásticas quanto a imaginação de cada um era capaz de desenhar.

Uma entrevista com Eduardo Campos, um dos fundadores do rádio no Ceará e falecido em 2007, durou três dias. Tínhamos tempo e liberdade de ouvir histórias que não falavam diretamente do rádio, mas de como Eduardo Campos tinha criado um forte interesse pela literatura e, mais tarde, pela profissão de roteirista de rádio-novelas.

O projeto de pesquisa aguçou meu interesse pelo rádio, que passava pela sua história até as suas possibilidades de utilização pelos movimentos sociais. Mesmo antes de terminar a pesquisa, já comecei a participar de outros projetos da ONG Catavento que possuíam o foco no rádio e na comunicação e educação popular.

1.7 O Catavento que fez minha vida girar

Sem notar, já havia conhecido quase todos os projetos da Catavento e passado por experiências formadoras que me levaram a tomar novos rumos e possibilitaram que eu conhecesse o semi-árido cearense, as pessoas e histórias do sertão. A Catavento é um divisor de águas em minha vida, um “momento charneira” ou um conjunto deles.

Abro uma cortina, como chamamos no rádio um momento de ligação entre dois conteúdos ou dois blocos, para um texto que escrevi logo após uma oficina de comunicação que mediei numa comunidade rural de Crateús, chamada Barro Vermelho:

Cortina para o conhecimento 1

O sertão está em toda parte
Guimarães Rosa

Barro Vermelho é um lugarejo com uma dúzia de casas espalhadas pelas margens do asfalto novo, onde carros e caminhões passam indiferentes aos sorrisos e gentilezas de Dona Luzia, matriarca da família que me acolheu durante as oficinas de rádio-escola de Crateús.

A única escola do lugar era também a morada de muitos pássaros que teimavam em participar das oficinas, cantando mais alto do que qualquer um conseguia falar, mas de grande valia para mostrar um belo exemplo de efeito sonoro. Da porta da escola podíamos ver um horizonte sem fim, uma serra que depois descobri ser chamada “das Almas” e um verde que aparece vibrante com a primeira gota de chuva.

Mas, para conhecer a beleza secreta de Barro Vermelho é preciso esperar a chegada da noite. Sem a concorrência dos postes ou mesmo da lua que naqueles dias era nova, as milhares de estrelas, imagem inédita para a menina da cidade que sou, tomaram conta do céu. Num passeio pela beirada do asfalto podíamos ver as estrelas pelo reflexo do açude, deixando uma sensação de que o céu estava ao alcance das mãos.

Demorei pra perceber, mas os pingos de luz que piscavam perto de mim eram vaga-lumes, completando o cenário de magia e revelando que o segredo do sertão é dar o devido destaque ao que realmente é belo.

O texto tinha o objetivo de fazer um relato da viagem e da oficina para registrar no diário de campo do projeto, mas, lendo hoje, vejo que mostra o encantamento de conhecer o sertão, um contexto diferente em tudo do que vivi na cidade, uma vivência que me ensinou a olhar diferente para meu próprio contexto, a fazer uma crítica ao tempo e ao trânsito de Fortaleza e também a perceber o quanto a cultura do sertão faz parte de minha vida, dos sabores às histórias que ouvia de meu bisavó no alto da serra de Uruburetama.

Mas, antes de minha entrada, em julho 2003, e de minhas andanças pelo sertão, a Catavento já tinha história, como falava Roberto Hipólito, um dos

fundadores da ONG: "O Catavento nasceu homem. Antes da adolescência, no entanto, fez-se também mulher. Talvez seja preciso explicar essa alteridade. É que o Catavento apareceu no mundo como programa de rádio."

São muitos anos desde a criação de um programa de rádio sobre ecologia na Universitária FM 107.9, em 1991, inspirado nas movimentações para a ECO 92, conferência que aconteceu no Rio de Janeiro e representou um marco para o movimento ambientalista no Brasil e no mundo; à criação da entidade, em 1995; e os projetos mais recentes. Como indica a cronologia da entidade:

Começo de conversa

1991 - Um grupo de jovens estudantes lança, nos estúdios da Rádio Universitária FM, o programa Catavento que tem como ideal contribuir para a discussão sobre ecologia;

1995 - o programa empresta seu nome à ONG Catavento Comunicação e Educação Ambiental;

A prosa toma novos rumos

2000 – a ONG Catavento passa a desenvolver ações do Componente de Comunicação e Mobilização Social do Programa 1 Milhão de Cisternas Rurais (P1MC), coordenado pela Articulação no Semi-Árido Brasileiro (ASA) e passa a articular uma rede de 102 emissoras de rádio em 11 estados brasileiros.

2002 – têm início as atividades do Projeto Dom Hélder Câmara pelo Catavento, um marco no início das ações de intervenção direta da organização na região semi-árida;

2003 – aprovado projeto da organização pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre história do rádio no Ceará.

A meninada entra na roda

2002 – o Catavento passa a desenvolver o projeto Comunicando Saberes, Realizando Sonhos: o rádio no fortalecimento das competências familiares. O projeto marca a entrada da organização na temática criança e adolescente;

2004 – ingresso, como agência de notícias do Ceará, na Rede ANDI Brasil – Comunicadores pelos Direitos de Crianças e Adolescentes, presente em 11 estados do Brasil;

2004 - é desenvolvido, pela primeira vez, o projeto de rádio-escola Segura Essa Onda;

2005 - Início do projeto Bom Conselho a Gente Faz, destinado à formação continuada de conselheiros e conselheiras tutelares pelo rádio;

2006 - Disseminação do Segura Essa Onda para Quixadá, Fortaleza e Monsenhor Tabosa.

Línguas soltas pelo mundo

2007 – projetos Segura Essa Onda, Agência Catavento Rede Andi e Bom Conselho a Gente Faz são renovados e disseminados;

2007 – documentário sobre boas práticas contra a exploração sexual de crianças e adolescentes dá início ao núcleo de produção audiovisual da Catavento;

2007 – Portal do Segura Essa Onda começa uma articulação para a criação da Rede de Rádio-Escolas;

2008 – projeto Segura Essa Onda é renovado e disseminado;

2008 – criação de uma agência de notícias formada por adolescentes de escolas públicas e particulares de Fortaleza para que produzam notícias para um Portal na internet e torpedos de celular.

Os projetos desenvolvidos pela ONG Catavento têm o objetivo de contribuir para democratizar a comunicação e ampliar as possibilidades de utilização dos mais diversos meios para a troca de saberes e culturas. Também desenvolve suas ações levando em conta que a comunicação possui uma

dimensão educativa e que todo processo educativo possui uma forte dimensão comunicacional.

Esse diálogo entre comunicação e educação, trabalhado pela Catavento, tem o diálogo como centro e pode ser explicado pela aproximação conceitual entre as duas áreas. Todo ato de comunicar exige um certo distanciamento e, ao mesmo tempo, que tenhamos algo em comum. Precisamos falar de uma mesma linguagem e de um contexto conhecido para que consigamos compreender a mensagem que estamos recebendo. Para Martín-Barbero, “la comunicación es ruptura y puente: medición” (2002, p.31) e toda comunicação possui uma estrutura dialógica:

La primeira categoria nos asoma a la base de toda comunicación, al espesor simbólico del repetir que subyace al dialogar, por la segunda accedemos al movimiento, al acto del comunicar, y por la tercera descubrimos la palabra inédita que hace estallar al lenguaje usado en la comunicación subvirtiéndolo, recreándolo (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.34).

Comunicação envolve diálogo, movimento e criação. Tríade semelhante à citada por Freire para explicar um processo formativo, quando afirmava que: “é preciso que o educando vá descobrindo a relação forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra – ação – reflexão” (1985, p.49).

É no diálogo que nos formamos, que construímos nossa idéia de mundo e que descobrimos quem somos. “Dialogar es descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.35). Tanto a comunicação como a educação são marcadas por uma tessitura dialógica que liga as duas áreas do conhecimento.

Os projetos desenvolvidos na Catavento trabalham tanto com o potencial educativo dos meios de comunicação quanto com o desenvolvimento de processos formativos a partir da comunicação. Para exemplificar, vou citar dois projetos em que participei e representam cada foco de atuação da entidade.

1.7.1 Trocando saberes com as famílias do semi-árido

A principal atividade do projeto Construindo Saberes, Trocando Sonhos: o rádio no fortalecimento das competências familiares era a produção de um programa de rádio que partia de uma roda de conversa com mães de comunidades do semi-árido para a produção de programas de rádio sobre os cuidados que as famílias devem ter para que seus filhos, de zero a seis anos de idade, pudessem ter um desenvolvimento saudável. Eu mediava as rodas de conversa e depois produzia um programa semanal, chamado Conversa em Família, com os assuntos debatidos pelas mães.

O programa de rádio era transmitido em rede para quarenta e sete (47) municípios do Ceará e disseminava os saberes que cada família já possuía no cuidado com seus filhos. As mães de Camocim explicaram como espantar as moscas de casa; em Palhano, uma mãe falou que nunca precisou gastar dinheiro comprando leite, já que tinha o leite do peito que era bom para seus filhos crescerem fortes e ainda ajudava a economizar; em Canindé, um pai relatou como salvou a vida da filha tirando a secreção que obstruía as vias respiratórias da menina logo após o parto, alertando para a importância de checar se o seu filho passou por todos os cuidados logo após o nascimento.

As histórias viravam programas e o “saber” de uma família, de uma comunidade, era socializado e ajudava a outras famílias a cuidarem de seus filhos, a adquirirem novos conhecimentos, mas sem perder de vista seu contexto, sua linguagem, suas vivências, que devem ser o ponto de partida de toda comunicação educativa, como explica Mário Kaplún:

Antes de intentar comunicar una idea o un hecho, el comunicador tiene que tratar de averiguar cuál es la experiencia previa de su público en relación a esa materia o ese hecho. Partir siempre de ejemplos de cosas que sean conocidas – experimentadas – por su auditorio. No sólo debemos esforzarnos por hablar en el lenguaje de nuestro destinatario, sino también por encontrar qué cosas en su ámbito experiencial pueden servir de punto de partida para presentar el hecho nuevo (1978, p.86 e 87).

Segundo Kaplún, aprendemos algo novo a partir de coisas já conhecidas, precisamos partir de algumas experiências para que possamos “continuar experimentando y ensanchando nuestro campo experiencial” (1978, p. 86). São as experiências comuns que permitem a comunicação, unificam as pessoas em movimentos sociais, constroem o sentimento de pertença, de que participamos de um grupo, de sentirmos um “conforto de viver”, como diz Josso (2004).

Mas cada um de nós pode fazer uma leitura singular do seu contexto, de sua vida, para que possamos ter novas experiências e encontrar nossa trajetória de vida. A comunicação educativa seria uma ferramenta importante para que possamos fazer essa leitura singular:

La función del educador-comunicador no consiste sólo en transmitir nuevos conocimientos (= nuevas experiencias), sino también, y acaso en mayor medida, en presentar al oyente las experiencias que éste ya está viviendo y darle instrumentos para decodificarlas, interpretarlas, analizarlas, llegar a comprender sus causas (KAPLÚN, 1978, p.87).

Uma das melhores formas de decodificar uma mensagem é fazer uma relação com o seu contexto, com coisas já conhecidas. Na medida em que o receptor decodifica uma mensagem emitida por um veículo de comunicação passa a se sentir participante do processo comunicacional, verá que relações aquela mensagem possui com sua vida e poderá fazer uma leitura crítica das informações.

O principal papel da comunicação educativa é estimular o receptor a decodificar seu contexto, é ser problematizadora e, depois, contribuir para a construção de novas experiências que irão possibilitar a decodificação do mundo e da sua própria vida, para “que cada cual haga su propia síntesis personal” (KAPLÚN, 1978, p.93).

Kaplún vê o rádio como um importante meio para que possamos desenvolver uma comunicação educativa. A oralidade do rádio é semelhante a uma contação de história, que somos habituados a ouvir desde a infância. Essa

característica e outras, que apontam o rádio como um veículo apropriado para a região do semi-árido, fizeram que a Catavento desenvolvesse a maioria de seus projetos utilizando o rádio educativo como ferramenta de transformação social.

Comparado aos outros meios, o rádio é o veículo de comunicação mais fácil de instalar e de operar, o que possibilita que quase toda comunidade tenha uma emissora e que ela seja, muitas vezes, o único veículo de comunicação o qual transmite informações locais. Outro ponto é o da falta de letramento de boa parte da população do semi-árido que faz da oralidade do rádio uma ferramenta de acessibilidade.

Mas para o programa de rádio ser educativo é preciso partir da realidade dos ouvintes, estimular a compreensão e a leitura das informações, abrir espaço para a participação e, sobretudo, ter o diálogo como princípio fundamental.

O programa *Conversa em Família* era desenvolvido de acordo com o contexto das famílias do semi-árido cearense, tinha o objetivo de fortalecer saberes e contribuir para a construção de novos, potencializados pelo programa. Mas também pude notar um outro processo de formação durante as narrações das histórias das mães que participavam das rodas de conversa. Uma delas, Maria Dantas, de Quixeramobim, relatou que o mais importante em participar daquela conversa com as outras mães foi ser ouvida. “Graças a Deus eu vou sair daqui bem aliviada, que desabafei um bocado de coisas que há tempos eu queria dizer, mas a minha família já é super carregada e não tinha, assim, uma pessoa pra que eu desabafasse”, conta.

A necessidade da mãe de falar sua história de vida, dividir suas angústias, revela o potencial formador da narração. Para Josso (2004), ao narrar nossas histórias estamos revivendo-as, estamos aprendendo a organizar nossas recordações e partilhando o vivido. A mãe ficou feliz por se sentir acolhida pelas outras da roda de conversa, por ouvir histórias parecidas com as suas e, talvez, por encontrar margens de liberdade, ou possibilidades de superação, a partir do seu próprio ato de narrar.

Assim, ao se respaldar em um contexto, em uma situação, o programa de rádio pode ter contribuído para o processo de formação dos ouvintes e dos próprios narradores das histórias que marcavam os pontos de partida do programa.

1.7.2 Esquenta a prosa entre comunicação e educação popular

Outra vertente dos projetos da ONG Catavento é o desenvolvimento de processos formativos tendo a comunicação como base ou ferramenta. A primeira formação que ajudei a mediar na entidade foi desenvolvida em Canindé, com 29 crianças e adolescentes, de dez a quinze anos, que eram candidatos a prefeito-mirim do município.

A eleição de prefeitos-mirins foi uma idéia do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de estimular a participação política de crianças e adolescentes nos projetos e políticas públicas do município na garantia de seus direitos. O projeto desenvolvido pela Catavento, chamado Eu Prometo Já Morreu, trabalhou com a formação política de crianças e adolescentes, que também desenvolveram uma recepção crítica dos meios de comunicação de massa, avaliando os conteúdos de jornais, programas de televisão e rádio e quais interesses esses meios podiam ter com uma determinada abordagem.

Foi durante a formação política de meninos e meninas de Canindé, com o Projeto Eu Prometo Já Morreu, que germinou a proposta de um trabalho com rádio-escolas. A idéia surgiu do próprio grupo que fez o reconhecimento dos problemas que enfrentavam e elaboraram soluções possíveis para resolvê-los. Propostas como a instalação de rádios nas escolas, criação de espaços de lazer, rampas de acesso para os deficientes físicos e a construção de abrigos para crianças que sofreram maus tratos foram transmitidas nas emissoras locais através de *spots*⁴ radiofônicos.

⁴ Mensagens radiofônicas curtas que têm como objetivo “vender” um objeto ou idéia.

Com um meio de comunicação, os participantes esperavam mobilizar as pessoas para que suas idéias ganhassem adesão e, assim, pressionassem o poder público a concretizá-las. “A gente vai falar para o rádio, para todo mundo ouvir e saber o que a gente estava conhecendo nas oficinas, aprendendo”, explica Cíntia Abreu Melo, uma das adolescentes que participou do projeto. O texto do *spot* encena a proposta de rádio nas escolas como se já tivesse acontecido, como podemos ver no roteiro produzido pelos próprios adolescentes:

Apresentador - Alô ouvinte. Estamos aqui para apresentar mais um programa que é líder de audiência! Vamos à notícia do dia: o projeto rádio nas escolas foi aprovado em Canindé! Ele é importante para que os alunos repassem informações sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. O repórter Geremias Fonseca se encontra numa escola que já desenvolveu esse projeto. Alô, Geremias, tudo bem por aí?

Sonoplastia - Hora do recreio

Repórter - Estou aqui com a aluna Paula da Silva – Paulinha, o que você está achando de ter uma rádio em sua escola?

Estudante - É o maior barato! Eu acho importante, tipo assim, para mobilizar os alunos a usar e expor sua criatividade.

Repórter - Muito obrigado. Retornamos agora ao estúdio. (...)

Assinatura - Essa história é apenas uma idéia dos candidatos e candidatas a prefeito-mirim de Canindé, mas pode se tornar realidade!

A idéia do grupo já era um desejo da Catavento que tinha o rádio como o principal meio de comunicação utilizado nos projetos e começava a perceber as potencialidades de um diálogo entre a comunicação e a educação popular.

Esse projeto deu início a uma série de projetos de educação popular na Catavento que tinham a comunicação como uma ferramenta educativa. As mesmas preocupações em desenvolver uma comunicação dialógica, problematizadora, foram incorporadas às práticas educativas.

Todo processo de formação precisa ser contextualizado e significativo para os educandos para incentivar uma “pedagogia da pergunta”, porque “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a

capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais” (FAUNDEZ, 1985, p.52).

A proposta de Faudez e Freire (1987) de uma pedagogia da pergunta está articulada com a proposta de Kaplún (1978) e Martín-Barbero (2002) de uma comunicação educativa, problematizadora e que parta das experiências.

1.7.3 Tornar-se educadora popular

Foi em meio à teia de relações entre a comunicação e educação que me percebi como educadora popular e pude responder à pergunta inicial deste capítulo: “Como me tornei a educadora popular que sou?”. O primeiro assombro foi descobrir que sou, depois, foi perceber que a educação popular era meu novo projeto de vida.

A experiência de narrar minha trajetória de vida para um grupo de colegas na disciplina do mestrado foi formadora por mostrar o poder transformador das experiências e como elas só são formadoras a partir da narração, porque é quando nos damos conta do vivido e temos a oportunidade de planejar uma trajetória.

Fazer este relato escrito para minha dissertação foi uma experiência formadora para mim por mostrar o quanto o primeiro relato que fiz não estava suficientemente bom, não dava conta de minha história de vida até o reconhecimento da educadora popular que sou, como Delory-Momberger (2006) pede que nos perguntemos durante um “ateliê biográfico”. O curioso é que, durante o ateliê descrito no início desse capítulo, afirmei que a primeira narração representava tudo aquilo que queria dizer. Agora, lendo a transcrição de minha primeira fala e o que escrevi nesse capítulo, vejo quantas lacunas foram preenchidas.

Pode ser que o tempo entre um relato e outro tenha contribuído para que alguns “momentos charneira” emergissem, que a primeira narrativa tenha aberto possibilidades de leitura que eu não conhecia ou como indica Josso:

O tempo da passagem à escrita da narrativa vai ser a oportunidade para esta tomada de consciência por meio de um conjunto de incertezas que vão impor uma pausa, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial, colocando, a partir daí, o ato de escrita numa posição “meta” e forçando-o a tornar-se numa tomada de posição, numa implicação consciente a respeito do que há para pensar na sua vida de tal forma que haja uma história singular para contar, uma existencialidade a partilhar por meio de uma subjetividade mais conscientemente habitada e assumida (2004, p.174).

Esta narrativa escrita deixou mais claras quais experiências foram formadoras para que me tornasse a educadora popular que sou e mais segura para assumir essa identidade. Também para escrever as próximas linhas e falar sobre o projeto de educação popular que vem sendo desenvolvido com adolescentes de Fortaleza e do interior no Segura Essa Onda, que realiza formações em rádio-escola e será analisado como uma experiência formadora para adolescentes que viveram o trabalho infantil.

Para compreender a necessidade de comunicação e as possibilidades da formação de si com a rádio-escola, iremos desenvolver os conceitos que fundamentam o projeto, relatar outras experiências desenvolvidas em Fortaleza e no interior do Ceará e identificar a sua relação com a pesquisa (auto)biográfica, vendo como o projeto já trabalhava com os relatos de vida nos programas de rádio e fazendo uma análise de como ele poderia desenvolver melhor essa potencialidade se trabalhasse de forma mais consciente com a metodologia.

CAPÍTULO 2 – RÁDIO-ESCOLA: JUVENTUDES NO AR

2.1 Comunicação para quê?

A comunicação é um dos direitos básicos citados na pesquisa desenvolvida pelo IBOPE, em 2006, sobre o perfil da adolescência e juventude brasileiras (2007)⁵. Ao lado de saúde, educação, lazer e cultura, a comunicação aparece como necessidade básica, mas a perspectiva fica restrita ao acesso aos meios, sem levar em conta o direito de produzir, a possibilidade de ser emissor e não só receptor das mensagens dos meios de comunicação.

Os principais anseios dos três mil duzentos e vinte (3.220) adolescentes e jovens, entre quinze e dezenove anos, que foram entrevistados na pesquisa anteriormente citada, estão relacionados com a discriminação, a diferença entre ricos e pobres, a corrupção e o desejo de participar da transformação social que o país necessita. Setenta e dois por cento (72%) dos entrevistados acreditam que o jovem pode mudar a política para melhor, mas quando perguntados sobre como podem contribuir para essa transformação, sugerem uma organização popular para reivindicar melhorias, ou ações pessoais como “não votar no mesmo candidato” e “ajudar o próximo”.

Os desejos de mudança e de participação estão latentes, mas esbarram nas estratégias de organização e mobilização popular. Qual a melhor forma de reivindicar melhorias nas escolas? Como potencializar as falas de jovens e adolescentes? Como transformar os sonhos de uma vida melhor em possibilidades, em caminhos, em projeções de futuro?

Assim como Martín-Barbero fala que “não existe acesso à memória histórica nem projeção de futuro que não passe pelo imaginário” (2001, p.316), Santos acredita que a construção de um mundo mais justo começa, necessariamente, pela sua utopia e que “quando mais global for o problema, mais

⁵ Pesquisa publicada pelo UNICEF, Fundação Itaú Social e Instituto Ayrton Senna. Ver Referências Bibliográficas.

locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções” (1999, p.111). A transformação precisa começar em nossa comunidade, em nosso território, em nós mesmos.

Mas, Santos acrescenta que: “quanto mais incomunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projectos coerentes e globais” (1999, p.147). Daí a necessidade de canais de comunicação entre os grupos sociais. Se as juventudes pretendem participar de uma transformação social, precisam conhecer seus problemas, comunicar suas experiências e lutar pelo direito de produzir sua própria comunicação, de serem ouvidas, de construírem espaços de participação e de utilizarem suas linguagens.

2.2 A linguagem do silêncio

Martín-Barbero fala que “las estructuras de dominación son múltiples, pero puede decirse que su expresión privilegiada está ahí, en esa frustración que impide ‘hablar’, decir el propio mundo y decirse a sí mismo” (2002, p.29). A “cultura do silêncio” é uma das ferramentas de dominação mais eficazes e a escola vem sendo um espaço em que a linguagem das classes dominantes é, muitas vezes, a única legitimada.

Segundo Freire, existe uma intencionalidade ao legitimar apenas uma linguagem como a culta, a correta. Ao definir um padrão de fala, as outras são tidas como erradas, sem valor. As juventudes que vivem nas periferias, suas gírias e expressões são tidas como “linguagem vulgar” e, por isso, não devem ser levadas em consideração. Assim, suas lutas e seus sonhos não são ouvidos pela sociedade e o poder é mantido nas mãos das classes dominantes.

Quem define que um certo padrão de fala é o certo, o culto? Se há um que é o culto, é porque há outro que é o inculto. De quem é um e de quem é o outro? Quem diz que a linguagem das crianças populares é a errada, deficiente? Quem fala da incapacidade de abstrair, da falta de coerência das classes populares dominadas? Faz tudo isso quem tem poder e em função de seu poder, quer dizer, a serviço dos seus interesses (FREIRE, 1985, p.96).

Se, por um lado, a escolha de uma linguagem padrão pode desvalorizar as outras, por outro, também pode gerar uma censura prévia, provocar um silenciamento das classes populares por anteverem que não serão ouvidas ou por receio de não falarem a “linguagem correta”.

A escola é um espaço em que esse padrão é reproduzido, em que a escolha de apenas uma linguagem é legitimada e, por isso, reforça as estruturas de dominação e pode sufocar falas e gerar um silenciamento das juventudes nos espaços educacionais, como afirma Magda Soares:

Em situações socialmente assimétricas de interação verbal, o falante, antecipando uma não-aceitabilidade de seu discurso, tende a autocensurar-se: o silêncio (que, na verdade, é um silenciamento) ou o uso reticente e lacônico da língua são indicadores de censura prévia a que ele submete seu desejo ou direito de expressar-se (1986, p.58).

Esse silenciamento contribui para manter uma estrutura de dominação e pode ser estendido para outras esferas sociais como a família e a comunidade. Martín-Barbero (2002) explica que impedir de falar a sua palavra é impedir de construir o seu mundo e a si próprio, mas a dominação nunca é total. A escola, a casa e nós mesmos somos repletos de conflitos e é exatamente quando percebemos que nem tudo está em ordem que nos levamos a pensar, e “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 1983, p.57).

O primeiro passo para a transformação de uma situação de opressão é o seu reconhecimento. Como um simulacro da sociedade, a escola contém os problemas, conflitos e lutas sociais, reproduz suas estruturas e seus preconceitos, mas também é um espaço de aglutinação das juventudes, de encontro de trajetórias, onde o sonho de um mundo melhor pode germinar.

La alienación nunca es total, ni la conciencia dominada deja de ser conciencia, y la sumisión es menos aceptación que impotencia. De forma que si fue en la “educación” donde lentamente la situación de fuerza se transformó en situación de hecho, legitimada por los mismos oprimidos, será en otra educación donde sea posible hacer estallar la situación al subvertir los códigos de la humillación y la sumisión (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.25).

A escola tanto pode ser um espaço onde as estruturas de dominação são reforçadas, com a escolha de uma linguagem como a “correta”, que deve ser reproduzida e ensinada pelos educadores, quanto pode ser um espaço onde as transformações sociais começam a germinar.

Mas, para cumprir seu papel transformador, é importante que a escola esteja aberta ao diálogo, à construção de um conhecimento problematizado e que comece a ampliar seus espaços de comunicação, já que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2002, p.69).

Ao problematizar o conhecimento dos educandos, ao estimular a fala, a escola estará contribuindo para uma reflexão crítica de cotidianos, de histórias de vida e das histórias do mundo. A grande preocupação das classes dominantes em legitimar sua fala e excluir as das classes populares demonstra o poder da linguagem tanto para criar estruturas de dominação, quanto para subvertê-las.

2.3 A comunicação como mediação

O direito à comunicação é mais abrangente do que o acesso aos meios, passa pela necessidade de falar, de dar sua versão, de ter sua linguagem legitimada e de construir margens de liberdade.

Era como se, de repente, rompendo a ‘cultura do silêncio’, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo (FREIRE, 1992, p.40).

A comunicação é uma necessidade humana, uma forma de estar no mundo e de transformá-lo. Os meios, como: a internet, a televisão e o rádio, são apenas suportes para o processo comunicacional que é mais amplo. Quando os jovens falam de participação, de mudança através da organização em movimentos, vontade de construir um mundo mais justo, menos corrupto, estão

falando da necessidade de comunicação, do direito de “formar propósitos e levá-los a efeito” (DEWEY, 1976, p.65). A relação entre conhecimento e prática é proeminente, como explica Martín-Barbero: “pensar el acontecimiento como praxis exige ir más allá de las formas para entrever las mediaciones que religan la palabra a la acción y constituyen las claves del proceso de libertación” (2002, p.21).

Podemos perceber a comunicação tanto como força propulsora de um pensamento coletivo, por meio dos veículos de comunicação populares que podem mobilizar as comunidades e ser um espaço no qual as juventudes sejam representadas. Como, também, podemos perceber a comunicação como uma forma de nos constituímos como sujeitos e como grupo.

Se, ao dialogar sobre nós mesmos e sobre nosso contexto, estamos percebendo os problemas que nos circundam e construindo soluções possíveis, também estamos construindo uma forma de participação. Comunicação é troca de conhecimentos, construção de novos, prática social, expressão popular como grafite e música, é mediação.

Martín-Barbero (2001) traz uma contribuição para os estudos de comunicação ao deslocar foco dos meios para as mediações. Ou seja, o suporte deixa de ter importância central para dar lugar aos estudos das experiências dos sujeitos. A comunicação seria a mediação entre as experiências das pessoas e os sentidos que eles vão adquirindo durante o processo.

A sua proposta é abrir a análise para as mediações, nas quais formamos as tramas de nossas vidas e em que são formadas as estruturas sociais que nos sustentam. As mediações são articulações “entre matrizes culturais distintas, por exemplo, entre tradições e modernidade (...) entre o tempo da vida e o tempo do relato” (ESCOSTEGUY, 2001, p.100).

Ferrarotti, autor que estuda a abordagem biográfica, citada no primeiro capítulo, também aponta na mesma direção ao propor “uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais e comportamentais individuais ou microsociais” (1979, p.20). O autor afirma que nos formamos pelas nossas

experiências e pelas estruturas ou condicionantes sociais, mas também construímos a sociedade em que vivemos. É uma via de mão dupla, formamos e somos formados pelas práticas sociais, e a mediação entre esta estruturação e desestruturação deve ser o foco dos estudos biográficos.

Assim como em Martín-Barbero (2001), para Ferrarotti, a comunicação é um processo de troca e descoberta, em que emissor e receptor, “narrador e observador”, trocam de lugar e as mediações podem ser mais ricas do que os produtos, como explica Ferrarotti:

Não é só a riqueza objectiva do material biográfico que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (1988, p.25).

Outro autor que também fez uma relação entre comunicação e experiência foi Jonh Dewey ao afirmar que “toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação” (1976, p.30). Para ele, somos modificados constantemente pelas nossas experiências, mas é no momento da sua socialização que nos preparamos para realizar experiências futuras mais amplas, proporcionando um processo educativo consistente por ser baseado nos conhecimentos e nos interesses de cada um.

Dewey defendia uma filosofia da experiência como propulsora de uma nova escola, capaz de reconhecer os contextos, utilizando as experiências de seus educandos como fonte de problemas que devem ser investigados e ampliados.

A importância do reconhecimento do contexto está em sua possibilidade de transformá-lo. Quando percebemos que existe algo de errado fica difícil negar a mudança. A participação é uma conquista, mas também um compromisso. Ao ultrapassar uma situação-limite⁶ e enxergar que podemos ser

⁶ Segundo Paulo Freire, as *situações-limites* impõem aos homens e mulheres uma situação ameaçadora, uma barreira que precisam ultrapassar.

mais⁷, não é mais possível nos contentarmos em ser menos, nem quando percebemos que temos voz e que com ela podemos nos transformar e transformar o mundo é mais possível nos silenciarmos.

Quanto mais as juventudes percebem que podem falar, mais serão instigadas a continuar falando e verão que a necessidade de comunicação é maior do que acessar a internet ou possuir uma televisão, é a necessidade de ser, de fazer-se e refazer-se pela problematização de suas falas, de seus contextos.

Dessa forma, é através de uma educação que parta do contexto que a escola poderá cumprir seu papel formador e, também, os meios de comunicação poderão ser realmente educativos.

2.4 A experiência de rádio-escola

Uma proposta para aproximar o contexto dos educandos aos processos educativos vem sendo desenvolvida em Fortaleza e em alguns municípios do semi-árido cearense pela ONG Catavento Comunicação e Educação, por meio do projeto Segura Essa Onda: rádio-escola na gestão sociocultural da aprendizagem. O projeto trabalha com a idéia de ligar a necessidade da escola de ampliar os seus espaços comunicativos com a de desenvolver o potencial educativo de um veículo de comunicação.

Durante o projeto, são desenvolvidas oficinas de rádio-escola com conteúdos como as técnicas radiofônicas, a comunicação como necessidade humana e a leitura crítica dos meios de comunicação de massa. Logo no início da formação, é instalada uma rádio em circuito interno – com caixas de som espalhadas pelo pátio, corredores e salas, microfones, aparelho de som com CD e duplo Deck e um amplificador – que veicula os programas produzidos pelos participantes durante as oficinas e permanece na instituição de ensino após o fim do projeto, que tem a duração de nove meses.

⁷ Capacidade, apontada por Paulo Freire, que todos têm de superar as situações impostas por seu cotidiano e buscar algo além do que lhe foi concedido.

A escolha do rádio para desenvolver essa experiência aconteceu pelo seu potencial como veículo de comunicação popular, como explico no primeiro capítulo. A facilidade de operação dos equipamentos, que se assemelham ao aparelho de som que possuímos em casa; a oralidade tão presente na cultura dos povos do semi-árido; o baixo custo dos equipamentos, se comparado ao de outros veículos de comunicação como a tv e o impresso, e a ampla possibilidade de interação que o rádio proporciona são alguns dos motivos que levou a Catavento a utilizar este veículo para desenvolver um projeto de comunicação educativa.

A primeira experiência de rádio-escola do projeto Segura Essa Onda aconteceu em 2004, em vinte e seis escolas municipais de Fortaleza. As oficinas aconteciam todos os dias e eram mediadas por um jornalista e um estagiário de comunicação. Alguns problemas impediram a conclusão do projeto, entre eles, o repasse de recursos que foi suspenso pela prefeitura municipal, que financiava o projeto na época, e a não instalação dos equipamentos nas escolas. Mas, as oitenta horas de oficina previstas no projeto aconteceram, e os programas de rádio foram produzidos em gravadores portáteis.

Após o encerramento das atividades do projeto, foi realizado um seminário de três dias para avaliar os problemas e planejar soluções para a próxima experiência que seria realizada em Crateús. A necessidade de estudar a metodologia, os princípios educativos e de uma avaliação sistemática deu início ao grupo de estudos em comunicação e educação e a mudança da equipe que passou a ser formada por profissionais e estagiários de pedagogia e de comunicação.

Durante os três seminários que foram realizados a partir de 2004, algumas mudanças foram implantadas como a ampliação do tempo de duração do Segura Essa Onda. Em 2004, as oficinas eram realizadas em oitenta horas, depois passaram para cento e vinte horas e hoje o projeto é desenvolvido em cento e vinte horas de oficinas com os estudantes, vinte e quatro horas de oficina de gestão e planejamento da rádio-escola e trinta e seis horas de acompanhamento. Também a periodicidade foi modificada, no lugar de fazer

oficinas todos os dias e durante o período de férias, vimos que seria mais proveitoso realizar durante as aulas, para que os participantes pudessem testar uma programação durante as oficinas. Assim, o mediador acompanharia o processo e tiraria as dúvidas que surgem quando a programação está no ar.

Os educadores das instituições de ensino também foram incorporados e uma formação específica, de oitenta horas de duração, sobre a utilização da rádio-escola em sala de aula passou a ser desenvolvida em paralelo com a formação dos estudantes, sem contar com as oficinas de gestão e com os acompanhamentos em que tanto os estudantes quanto os educadores participam, todos juntos. A incorporação dos educadores teve como objetivos contribuir para o aumento do diálogo entre docentes e discentes, para a ampliação do potencial educativo da rádio-escola e também como tentativa de solucionar o problema da descontinuidade do projeto depois que terminava o período de formação ou depois que a turma de estudantes que participaram do projeto saíssem da escola.

A formação dos educadores foi discutida como uma forma de incorporar a rádio ao cotidiano da escola, podendo ser usada como ferramenta pedagógica pelos educadores, que poderiam estimular a participação de outros estudantes e contribuir para alimentar a programação com atividades feitas em sala. A contribuição dos educadores para a continuidade da rádio-escola é visível em municípios do semi-árido cearense como Paramoti e Monsenhor Tabosa, mas levanta a discussão das dificuldades dos educadores de Fortaleza em incorporarem a rádio-escola ao seu cotidiano, segundo eles, principalmente por falta de tempo para planejar atividades, já que muitos enfrentam uma jornada tripla de trabalho.

Assim, avalio que o problema da descontinuidade passa por questões mais complexas como os problemas enfrentados pelos educadores; a disponibilidade da instituição de ensino em ser questionada, já que a rádio-escola incentiva a participação dos educandos aos colocá-los como produtores das informações, podendo gerar questionamentos quanto à estrutura e ensino da

instituição; também pela organização da comunidade que pode passar a “cobrar” que a rádio continue no ar; e pela própria concepção do projeto que precisa desenvolver de forma mais consistente princípios de autonomia e gestão, além de ser necessário incorporar uma formação técnica que permita aos próprios educandos, educadores ou comunidade fazer a limpeza e manutenção dos equipamentos.

Outras questões como o sentimento de que o projeto é da escola e da comunidade e não da Catavento também influenciam a continuidade ou não da programação, mas centraremos nosso debate, no próximo capítulo, na questão da disponibilidade para o diálogo e na abertura da instituição de ensino em que a rádio-escola foi instalada para a participação dos educandos como princípios fundamentais para a continuidade da programação após a saída da Catavento.

O quadro abaixo mostra os números do projeto, com o tempo de duração das oficinas e quantidade de participantes, de instituições de ensino e municípios em que o projeto foi desenvolvido.

Procedimentos Definidos	Dados em Números
Número de municípios cearenses atingidos pelo projeto	9 municípios
Número de rádio-escolas instaladas	38 rádio-escolas
Número total de estudantes que participaram das formações	504 crianças e adolescentes
Número total de educadores que participaram das formações	119 educadores
Horas de formação em rádio-escola para os estudantes	120 horas
Horas de formação em rádio-escola para os educadores	80 horas
Horas de formação em gestão para os estudantes e educadores	24 horas
Horas de acompanhamento	36 horas

Quadro 01: Dados sobre o projeto Segura Essa Onda.

Uma preocupação que surgiu nos três seminários que aconteceram desde 2004 foi a instalação dos equipamentos, que deveria acontecer no início das formações já que a produção de programas é prevista a partir da primeira oficina, para que os educandos façam um constante movimento entre reflexão e prática.

A temática dos programas é sempre escolhida pelos próprios participantes que resolvem falar da sua família, do seu bairro, das descobertas das juventudes, das suas angústias, reivindicações e sonhos. Os programas ajudam aos mediadores perceberem quais assuntos interessam aos educandos e como são os seus contextos.

2.4.1 A rádio-escola parte do contexto

Apesar dos programas de rádio trazerem elementos para que os mediadores pudessem identificar o contexto dos educandos, vimos que a forma de trabalhar os conteúdos, inclusive com as técnicas, também deveria partir dos educandos, o processo de formação precisava ser dialógico. Assim, cada mediador passou a construir seu próprio plano de oficina, mas sempre de acordo com a avaliação e com as demandas da oficina anterior, incorporando os participantes no planejamento da formação.

No último seminário com a equipe do projeto, em 2007, foram definidos novos conteúdos transversais como a comunicação como necessidade humana, a recepção crítica dos meios de comunicação de massa, as características e história do rádio, as juventudes, os direitos de crianças e adolescentes e os gêneros e formatos radiofônicos⁸. Todas as formações deveriam contemplar esses assuntos, mas a forma como seriam desenvolvidos dependeria do contexto dos educandos.

Um dos debates mais participativos acontecia quando discutíamos juventudes. Algumas atividades eram desenvolvidas com o intuito de

⁸ “Podemos entender gênero como ‘tipos’ de programa”, como os informativos, dramatizados e musicais. Já os formatos “são as formas concretas de fazer programas”, como as notícias, o sociodrama e o spot” (DICAS PARA COMUNICADORES POPULARES, 2001)

problematizar a percepção que tinham deles mesmos como jovens que vivem na periferia ou no campo.

Numa oficina realizada em 2004, com estudantes de três escolas públicas que ficavam entre o Edson Queiroz, Alvorada e Lagoa Redonda, bairros da periferia de Fortaleza, levamos uma música⁹ da banda “Farofa Carioca” que começava com uma notícia radiofônica sobre a morte de um jovem que portava dois papелotes de cocaína. A notícia informava apenas a cor das roupas e o local do crime, mas os adolescentes da oficina começaram a intuir o que tinha acontecido. “Ele era um marginal”, “drogado”, “a polícia só estava fazendo seu trabalho”, falaram. Todas as palavras que surgiram para descrever o rapaz foram anotadas numa cartolina e depois ouvimos a música que contava toda a história do Robson, como foi sua vida, quem era sua mãe, o seu envolvimento com as drogas, até a sua morte.

A primeira observação que os adolescentes fizeram depois de ouvir a música foi que o rapaz tinha nome, que se chamava Robson e que tinha uma história. Depois, alguns falaram que a vida do garoto parecia com a deles, só que com desfechos diferentes. Mas por que, depois de ouvirem a música, tiveram uma impressão tão diferente do Robson?

A pergunta gerou o debate de que a notícia não dava conta do que tinha acontecido, não explicava o contexto, e começaram a se perguntar quantos Robsons existiam, quantas vezes foram confundidos por eles. O debate culminava em idéias para construir suas próprias formas de representação, na utilização da rádio-escola como um veículo de comunicação que não reforçasse estereótipos, como uma possibilidade de darem sua versão de suas próprias histórias.

Mas nem sempre a idéia de partir do contexto dos educandos era aceita de bom grado pelos mediadores, conteúdos como a história do rádio parecia impossível de ser trabalhado de forma dialógica. Assim como a primeira

⁹ Música Rabisca Robson do álbum Moro no Brasil (2001) faixa 10. Uma composição de Gabriel Moura / Seu Jorge / Sandro Márcio, então membro da banda musical Farofa Carioca.

transmissão oficial de rádio no Brasil que aconteceu em 1922, no Rio de Janeiro, distante no tempo e no espaço dos educandos da rádio-escola.

Várias tentativas como recortar um texto e montar um quebra-cabeça de acordo com a cronologia da história, exemplos de programas antigos, até a exposição de um rádio de 1950 não motivavam os grupos.

Após cada oficina sobre a história do rádio, a equipe fazia uma reunião na ONG Catavento com o auxílio da coordenação pedagógica da instituição que insistia que deveríamos encontrar estratégias para desenvolver esse conteúdo de forma mais participativa nas próximas formações em rádio-escola.

Assim, em 2006, durante as oficinas de Monsenhor Tabosa, no Assentamento Rural Santana, desenvolvemos uma atividade em que os participantes deveriam ser divididos em equipes e fazer entrevistas com os moradores mais antigos do assentamento.

O objetivo era conhecer a história do rádio através das lembranças das pessoas que viveram a época do seu surgimento. Com as entrevistas, foi possível construir alguns marcos históricos como o ano em que uma das fundadoras do assentamento ouviu rádio pela primeira vez, a época em que os entrevistados não perdiam um capítulo de rádio-novela e o surgimento da televisão na vida daquela comunidade.

Os marcos históricos apontados nas entrevistas formaram uma linha do tempo em que as mediadoras puderam incorporar fatos da história do rádio no Brasil. Depois, os participantes analisaram como o que estava acontecendo em outras regiões tinha relação com o cotidiano de sua família, de seus avós, que são sujeitos históricos, assim como eles podem e devem ser.

A rádio-escola era um novo marco histórico do rádio na vida da comunidade, mas que traria como emissores das informações os próprios adolescentes e os moradores de Santana. Os programas de rádio podiam contar as histórias que quisessem, inclusive as suas e as do seu território, já que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo” (FREIRE, 1992, p.86).

2.4.2 A fala tem um território?

O lugar onde vivem é uma temática recorrente nos programas de rádio, mostrando tanto uma necessidade de pertencer a um território em que possam apoiar sua cultura e fincar suas raízes, quanto de falar de sua terra, de sua vida.

A necessidade de participar de um grupo, de uma sociedade, de um lugar que possa identificar como lar é fundamental para a construção de uma identidade coletiva, em que as pessoas possam compartilhar formas de habitar aqueles espaços. Stuart Hall (2001) fala da importância de estarmos “eticamente situados”, já que todos falamos a partir de um lugar, de uma história de vida, de uma experiência.

Durante a primeira oficina de rádio-escola de Monsenhor Tabosa, no Assentamento Santana, em 2006, os educandos foram divididos em três equipes e cada uma elaborou um rádio-teatro¹⁰ sobre qualquer tema que gostariam de desenvolver. Pedimos para que as equipes não falassem para as outras o assunto escolhido e gravassem a história em uma sala separada. Ao ouvir as produções, os próprios participantes perceberam que todos escolheram a mesma temática: a vida em Santana. Mas cada história foi contada de forma diferente, uma equipe falou sobre as dificuldades da terra e o êxodo rural; outra abordou a importância da vida em comunidade e da história de união que estava sendo construída no assentamento; outra falou dos animais e da roça.

Geralmente, as primeiras produções falam do seu território, deixando a impressão de que este é um assunto que conhecem, que sentem segurança de falar, como um “chão” para apoiar suas histórias (ESCOSTEGUY, 2001) e um grupo para compartilhar a responsabilidade da fala.

Mas e quando esse território não traz a sensação de segurança? Quando nos sentimos sem um “chão” para nos apoiar? Para Ana Carolina Escosteguy (2001), a perda do sentimento de um lugar que sirva de nosso ponto

¹⁰ História com começo, meio e fim encenada para o rádio.

de partida faz que passamos a narrar “a partir do ponto de vista do Outro” (p. 151) e, quando isso acontece, estamos contando nossa própria vida.

Durante a primeira atividade das oficinas de rádio-escola, em 2005, com adolescentes do Mucuripe, Serviluz e Castelo Encantado (que chamarei de “região da Praia do Futuro”), bairros da periferia de Fortaleza, distribuimos um papel recortado como um quebra-cabeça e pedimos que cada pessoa desenhasse o que via da janela de sua casa, depois, cada uma procurou seu par e descreveu o desenho do colega. O objetivo era apenas conhecer o grupo, mas a atividade possui outras potencialidades como: fazer um exercício de olhar para o contexto do outro e reconhecer as semelhanças e diferenças com o seu.

A dificuldade de desenhar o que vêem da sua janela começou pela ausência de janelas em algumas casas, reorientado para que representassem o que vêem da porta, quando está aberta. Alguns adolescentes pediram para desenhar como eles gostariam que fosse o lugar onde vivem. Brinquedos e cores compuseram a imagem de um espaço imaginário, ainda não habitado por eles, mas que representava sonhos e desejos que formavam o relato do seu contexto.

A angústia de não querer ou não conseguir identificar um lugar que possa chamar de casa, de lar, traz à tona o que Hall (2001) chama de “experiência da diáspora”, que acontece quando sentimos que não pertencemos a lugar nenhum, como se o nosso “chão” flutuasse, como se nosso espaço fosse transitório. Mas, o indivíduo só consegue agir como um “ser autônomo (...) porque ele pode perfeitamente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação” (HALL, 2001, p.48).

Ao perder o referencial de lar, podemos nos sentir desabitados, sem algo maior para nos apoiar. Por mais doloroso que seja, é necessário desvelar as tramas de nosso contexto porque contém nossa vida. Sentimos necessidade de pertencer a um grupo para nos sentir acolhidos, mas também para nos sentir participantes da construção de uma história singular e coletiva.

Cada indivíduo não totaliza directamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato,

pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais activos que totalizam o seu contexto (FERRAROTTI, 1988, p.31).

O reconhecimento do contexto implica na identificação de suas histórias, dos problemas, dos medos e das fragilidades que possuem. Então, com este grupo de adolescentes, o caminho a ser percorrido teria que começar pelo contexto do outro “como revelador de mim mesmo” (JOSSO, 2004, p.61).

Assim, ouvimos um rádio-teatro de um garoto, chamado “Pedrinho”, que trabalhava vendendo “drops” no sinal, e pedimos para eles adaptarem o programa para uma história em quadrinhos. Todos os adolescentes tinham passado por situações parecidas e os desenhos começavam a contar as histórias deles. Uma tinha o título “Sem lar e sem destino” e falava de dois meninos que vendiam “bombons”, mas tudo que queriam era brincar.

O lar era o acolhimento, o sentimento de proteção que se mostra tão importante que a sua negação é a própria negação de ser ou de vir a ser. Na história, a perspectiva de futuro é restaurada através da garantia dos seus direitos, que simbolizava a possibilidade de João e Marcos, personagens dos quadrinhos, terem um “lar” e um “destino” e, assim, serem felizes.

Descobrir a história de Pedrinho, inventar seus pensamentos, novas falas e contextos foi uma forma de falar de si com a segurança de quem conta a história do outro, sem o risco de revelar fragilidades, sem a necessidade de selar compromissos de mudança. Mas, “o desafio de descobrir o segredo do Outro será a mediação que nos levará a descobrir o segredo de nós mesmos” (FAUNDEZ, 1985, p.85).

Abro uma nova cortina para mostrar passagens do diário de campo que escrevi após os dois primeiros meses de oficina, entre outubro e novembro de 2005, que mostra a resistência dos participantes falarem de si e a dificuldade que enfrentamos para que as oficinas fossem significativas para os participantes.

Cortina para o conhecimento 2

Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes te acontecer?

Clarisse Lispector

Durante esses dois primeiros meses de oficina, muitos desafios foram enfrentados pela equipe de mediadores das oficinas. Passamos por descobertas, tentativas, frustrações, alegrias, cansaço...

Antes de iniciarmos as oficinas, realizamos um planejamento geral que abordou todo o conteúdo para que nos ajudasse a direcionar nosso trabalho. Mas nem tudo pode ser colocado em prática, pois a realidade dos participantes é bem diferente da que tínhamos pensado.

Tivemos, então, que repensar algumas de nossas estratégias. Primeiro foi realizado todo um processo de conquista. Realizamos atividades bem dinâmicas, lúdicas, com contação de histórias, para nós, as melhores atividades que poderíamos desenvolver, mas, para os participantes, tudo aquilo parecia não fazer nenhum sentido.

Pensamos em atividades que nos permitisse conhecer o cotidiano dos participantes. Mas não foi fácil. Existia uma resistência deles de falar sobre suas vidas e isso nos levou a refletir que precisávamos conhecer mais cada participante, para saber o motivo do medo, da fuga de falar sobre eles.

2.4.3 A vida problematizada

As crianças e adolescentes que adaptaram a história contada num programa de rádio compuseram seus desenhos com imagens de suas vivências. Numa das histórias em quadrinhos, a criança vendia coco e não “drops” como na versão original, revelando a experiência de muitos dos adolescentes que participavam das oficinas de rádio-escola e trabalhavam na praia vendendo coco e queijo ou catando materiais recicláveis.

Ao apresentarem seus desenhos, relataram que conheciam a história do “Pedrinho”, que poderia ser a deles. Com o tempo, foram incorporando tanto a fala do seu próprio contexto, quanto de suas vidas. Programas de rádio com temas como a relação entre pais e filhos, o primeiro beijo, virgindade e violência incorporavam relatos de vivências suas.

No programa de rádio sobre família, desenvolvido por adolescentes de Paramoti, semi-árido cearense, em 2007, a entrevista com uma psicóloga sobre sexualidade foi desenvolvida a partir das dúvidas que as próprias adolescentes tinham sobre o assunto. “Elas falaram na roda de conversa que a entrevista acabou sendo uma consulta e que, só depois de ouvir, elas perceberam que tinham colocado no roteiro a vida delas”, fala Luana Amorim¹¹, mediadora das oficinas.

Ao falarem sobre temáticas ligadas aos seus conflitos, sonhos, desejos e cotidiano, os adolescentes são levados a pesquisar esses assuntos, o que os levam a conhecer suas próprias histórias. Ou seja, mesmo que a intenção não seja a realização de programas radiofônicos (auto)biográficos, seus conteúdos, por serem temas de interesse dos educandos, trazem à tona suas experiências, os fazem refletir sobre o vivido e, como explica Josso:

Toda tomada de consciência cria novas possibilidades; e a transformação é um processo que desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar *visível* para o outro (2004, p.145).

A produção de um programa sobre adolescência, em 2006, com garotos da região da Praia do Futuro, fez com que pensassem no que seria a adolescência, como veremos de forma mais detalhada no próximo capítulo, o que levou a um questionamento do possível descompasso entre o que os adultos falavam e o que sentiam. Algumas respostas da enquete¹², destinada aos adultos e que tinha como pergunta: “Você gostaria de voltar à adolescência?”, diziam que

¹¹ Entrevista concedida por Luana Amorim, uma das mediadoras das oficinas em rádio-escola do projeto *Segura essa Onda*, em 9 de abril de 2008.

¹² Formato radiofônico em que é feita uma única pergunta para várias pessoas.

não por esta ser “uma fase difícil”. A produção levou os participantes a elaborar um “jingle”¹³ para darem a sua versão do que seria adolescência. A música explicava que tinham opinião, que queriam ser ouvidos, que alguns adolescentes gostava de estudar e outros não, que eram todos diferentes e que “adolescente não é aborrecente”.

As questões levantadas no programa possibilitaram que pensassem sobre suas vidas, o que querem, como são, como gostariam de ser vistos e essa reflexão gera uma prática transformadora. É difícil ficar indiferente quando reconhecemos os problemas que nos circundam. Saber que estão sendo percebidos como “aborrecentes” os levou a vontade de questionar, de tentar modificar essa compreensão.

Os programas produzidos nas rádio-escolas são narrações de experiências dos jovens, estão impregnados de suas histórias de vidas, mas também são a própria experiência, “a narrativa é o lugar onde o indivíduo *toma forma*, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DOLORY-MOMBERGER, 2006, p.363).

2.4.4 A narrativa nos gêneros radiofônicos

Além dos programas de rádio possuírem uma dimensão biográfica, os gêneros desenvolvidos durante as oficinas também estão relacionados com a pesquisa (auto) biográfica.

Como a proposta metodológica do Segura Essa Onda sugere que todo o processo de aprendizagem seja construído de forma dialógica, sempre partindo do contexto e dos conhecimentos dos educandos, os gêneros radiofônicos não poderiam ser repassados, mas construídos de acordo com a linguagem dos adolescentes e com as necessidades de cada formação.

Durante as oficinas que aconteceram no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa, em 2006, os estudantes desenvolveram o conceito de rádio-documentário a partir da idéia que tinham da palavra “documento” como um

¹³ Formato em que a mensagem é transmitida de forma cantada.

registro de “algo importante” e da identificação de suas características depois da audição de algumas produções levadas pelas mediadoras.

Os estudantes resolveram, então, produzir um rádio-documentário, em parceria com os educadores, sobre a história do assentamento que estava completando 20 anos de fundação. O rádio-documentário, para os estudantes e educadores que participaram da formação em rádio-escola, em 2006, é “uma técnica que nos permite fazer uma organização de temas importantes que devem ser desenvolvidos como fonte de informações que retratam a história que vivemos no cotidiano. É um relato de um acontecimento que vivemos”¹⁴. Para os moradores de Santana, a técnica era uma forma de registrar a história deles.

Enquanto no jornalismo os conteúdos precisam ser transmitidos de forma imparcial, com a menor interferência possível do jornalista, para os comunicadores do assentamento, as técnicas teriam a função oposta, de ser uma ferramenta de opinião, de relato de suas vidas, de reivindicação de suas lutas. “Essa é uma iniciativa marcante e ousada que rompeu distâncias e conceitos, mostrando que os povos do campo têm direito e capacidade de organizar seus próprios Meios de Comunicação”¹⁵, avalia Ivanete Ferreira, uma das participantes das oficinas e estudante do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Ceará, que resolveu escrever, no trabalho de conclusão de curso, sobre a sua experiência na rádio-escola.

Em 2008, realizamos oficinas com adolescentes da região da Praia do Futuro, que haviam passado pela formação em rádio-escola, em 2005 e 2006, para desenvolver alguns conteúdos e realizar a pesquisa para esta dissertação de mestrado. Durante uma das oficinas de 2008, foi desenvolvido o conceito de “paisagem sonora”. Pedi aos participantes para que desenhassem a paisagem mais próxima deles. Depois, montamos um mural com os desenhos que representavam paisagens compostas por mar, dunas, horizontes, céus, pessoas, lixo, muros e casas com gatos no telhado. Então, pedi para que me dissessem o

¹⁴ Texto coletivo produzido durante a oficina de rádio-escola, em Monsenhor Tabosa.

¹⁵ Trecho da notícia produzida pela jovem comunicadora Ivanete Ferreira para o portal do projeto *Segura essa Onda* na internet: www.seguraessaonda.org.br

que era uma paisagem. “É tudo aquilo que podemos sentir”, respondeu uma das jovens comunicadoras. “É uma paisagem sonora?”, perguntei. “É tudo aquilo que podemos mostrar que sentimos através dos sons, dos efeitos sonoros”, completou.

Assim, para eles, a “paisagem sonora” é uma forma de comunicar o que sentem, é um relato da mediação deles com o mundo. Miados de gatos, sons de carro, de mar, de vento e silêncios são exemplos de como transformaram os desenhos em “paisagens sonoras”.

Nas oficinas de Crateús, em 2005, os jovens das 5 comunidades rurais que participavam do Segura Essa Onda, viviam conflitos como o êxodo rural. Todos tinham alguém da família – pai, irmão ou primo – que havia ido ao Rio de Janeiro “tentar a vida”. A idéia de que era preciso partir para ser feliz permeava o imaginário dos jovens das comunidades. Eles queriam fugir do destino traçado, da imagem do jovem do campo como sem oportunidades, sem acesso à educação, sem emprego... A ótica da ausência incomodava o grupo e resolvemos desenvolver a técnica do “comentário” para refletir sobre alguns estereótipos imbricados em seus cotidianos.

A proposta de Freire (1992), de partirmos do contexto dos educandos, mas não ficar só nele, é o que fundamenta essa técnica radiofônica. Desenvolvida pelas Comunicadas Eclesiais de Base (CEB’s)¹⁶, no período da ditadura militar, o “comentário” tem o objetivo de problematizar uma situação ou uma idéia e propunha a tríade: ver-julgar-agir. Primeiro, reconhecemos um problema, depois refletimos sobre, para, então, planejar soluções.

Mas, provavelmente, o sociodrama é o gênero que mais se aproxima dos relatos biográficos, já que são encenações de conflitos, de situações do cotidiano. Vigil (2003) descreve o conflito como um embate, um momento de confrontação, que nos leva a tomar posições, que nos puxa para outros rumos, são os divisores de águas nos sociodramas.

¹⁶ Construídas no suporte teórico de Paulo Freire, as CEB’s eram organizações da igreja Católica que representavam uma tentativa de ruptura à ordem política e social imposta.

Segundo Martín-Barbero (2001), o sociodrama possibilita a visibilidade social de dramas do cotidiano, leva problemas íntimos, antes não debatidos como o sexo, para o debate social e problematiza-os. “O gênero dramático atrai como o espelho, tanto os atores como os atuados, porque vemos refletida nossa própria vida nas alheias” (VIGIL, 2003, p.132).

Durante as oficinas realizadas no Assentamento Santana, em 2006, o debate sobre um sociodrama produzido pelos jovens discutiu a relação entre pais e filhos quando o assunto é sexualidade. A história contava os problemas de uma menina que nunca tinha conversado com os pais sobre o assunto e engravidou do primeiro namorado. O conflito entre ter ou não o bebê levou a uma reviravolta quando a adolescente encontrou o apoio inesperado dos seus pais.

O gênero dramático evoca o passado, adianta o futuro e coloca ambos no presente. *Representa-os*. Talvez por isso pareça um gênero tão próximo, tão familiar, porque imita a vida, recria situações que vivemos ou que gostaríamos de ter vivido (VIGIL, 2003, p.132)

O sociodrama é a narração de histórias de vida e, por isso, pode ser percebido como uma experiência formadora, já que quando narramos estamos revivendo as experiências, dando-nos conta do seu potencial formador. Mas o ouvinte é, também, autor, já que faz uma relação entre a história narrada e sua vida; percebe as semelhanças e as diferenças ou, então, como sua trajetória poderia ter sido diferente, se tivesse feito outras escolhas.

Os gêneros radiofônicos possuem uma aproximação com a pesquisa (auto)biográfica por problematizarem o contexto, permitirem um relato de algumas experiências, pela possibilidade de representação dos sentimentos e desejos dos comunicadores e pela necessidade de reflexão e construção de um projeto para solucionar problemas, como sugere o “comentário”.

Também o processo de produção dos programas de rádio, que mescla a linguagem oral com a linguagem escrita, permite uma reflexão mais abrangente dos conteúdos desenvolvidos, principalmente quando esses programas relatam as

experiências dos adolescentes. Porque, como sugere Josso, “a narrativa escrita fornece no próprio movimento de sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuição de valores” (2004, p.186).

2.4.5 A escrita do roteiro e a possibilidade de escrita de si

A oralidade, tão presente na cultura nordestina, torna possível uma aproximação do rádio com os seus ouvintes, promove um diálogo. Mas a fala no rádio deve ser precedida por um texto, um roteiro. Os programas radiofônicos devem ser escritos para que possam comunicar suas mensagens de maneira clara, objetiva, para que possa articular idéias, trazer elementos de uma reflexão e problematizar os fatos.

A produção dos roteiros exige uma pesquisa, uma leitura prévia e a adaptação do texto para que possa ser lido e ouvido. Todos os elementos – as falas, os sons, as músicas e os silêncios – podem estar presentes no roteiro. Assim, todos possuem uma intencionalidade, a música e sua letra podem introduzir uma temática, o silêncio pode conferir suspense ao rádio-teatro e os efeitos sonoros criam imagens e ambientes.

Uma das dificuldades do processo de formação em rádio-escola é a produção dos roteiros. A resistência em escrever é comum a todas as formações. Uma estratégia que encontramos foi deixar a critério dos participantes a sua escrita ou não, mas o momento da gravação dos programas deixava clara sua necessidade. Sem um roteiro, os comunicadores não sabem o momento de entrar a música, de baixar o volume para começar a falar e até o momento oportuno para a conversa, para a improvisação.

O roteiro não exclui a espontaneidade, ele permite que ela aconteça. Alguns programas como o de entrevistas ou o disco-debate, em que se inicia um debate a partir de uma música, as falas não devem ser planejadas, mas o mediador do programa precisa de um roteiro com alguns questionamentos que

possam problematizar a discussão, também é seu papel controlar o tempo das falas para que todos participem.

Ao longo das formações, a escrita do roteiro passa a ser algo natural, o que poderia ser aproveitado para se fazer um trabalho mais consistente de auto-reflexão. Um exercício individual – em que os participantes colocassem os sentimentos que emergiram ao falar de si nos programas, ao produzirem roteiros sobre temas que marcam seus contextos, suas vidas – seria uma forma de desenvolver o potencial (auto)formador do projeto.

2.4.6 Potencial (auto)formador do projeto Segura Essa Onda

Apesar do projeto inserir as histórias de vida dos educandos em sua metodologia, e dos programas de rádio representarem suas experiências, o Segura Essa Onda não trabalhar de forma consciente com os procedimentos e fundamentos da pesquisa (auto)biográfica.

Após a gravação dos programas, a turma sempre faz um trabalho de audição coletiva, momento propício para discutir os conteúdos e a relação que possuem com suas vidas, o que de seu foi contado naquela história, mas a avaliação é destinada a saber “como foi o processo, desde pensar na pauta, fazer as perguntas, se conseguiram fazer ao vivo, mas eles acabam dizendo como se sentiram fazendo o programa”, explica Luana Amorim, uma das mediadoras do projeto, completando que não é pensado no planejamento das oficinas uma discussão de como falam de si nas produções.

A preocupação dos mediadores é avaliar como as técnicas foram desenvolvidas; quantas pessoas foram ouvidas; se os conteúdos estavam inteligíveis; se utilizaram dispositivos como a música, os efeitos sonoros; se houve problemas de ruídos; como foi a veiculação; quais dificuldades na operação dos equipamentos. Enfim, perceber como aconteceu o processo de produção, mas não a (auto)formação.

A metodologia traz a proposta de ter o contexto dos educandos como ponto de partida, mas sempre de forma coletiva. Mas, ao partir das histórias da

comunidade ou das experiências das juventudes, as singularidades acabam aparecendo, porque contamos nossa vida ao falar do contexto, da sociedade e do grupo em que estamos inseridos.

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual (FERRAROTTI, 1988, p.26).

Uma das preocupações da coordenação pedagógica do projeto Segura Essa Onda é desenvolver procedimentos de avaliação individuais para saber como cada participantes está respondendo ao processo de aprendizagem, mas ainda não foi pensado em perceber o potencial formador das falas dos educandos nos programas de rádio.

Numa avaliação piloto, desenvolvida entre setembro de 2007 e março de 2008, um estagiário de pedagogia, orientado pela coordenação pedagógica do projeto, produziu um relatório individual de uma turma de estudantes da escola Nilson Holanda, da rede municipal de Fortaleza.

Aspectos como o relacionamento do estudante em sala, com os colegas e com as mediadoras; a locução na hora das gravações; comportamento e dedicação; dificuldade de leitura e escrita; e fixação das técnicas foram observados durante a avaliação.

Outros elementos, que poderiam ampliar a avaliação e dar pistas de como a experiência foi formadora para os jovens, não foram levados em conta como os assuntos que tratavam nos programas; a apropriação das técnicas como instrumentos para contar suas vidas; quais pesquisas fizeram para desenvolver os conteúdos dos programas; o sentimento de pertencer ao grupo da rádio-escola, os acordos e a cumplicidade de cada um com o grupo; o sentimento de acolhimento; a escrita do roteiro como um desenvolvimento mais consistente dos conteúdos; a participação dos educandos nos outros espaços como em casa e na escola; os sentimentos que emergiram durante a formação, os medos e os enfrentamentos.

Se a avaliação fizesse um levantamento das temáticas das produções, iria perceber que os programas tanto partem do contexto, como já é uma intencionalidade do projeto, como também contam a própria vida de cada um dos participantes das formações. Assim, a equipe do projeto veria a urgência de explorar as possibilidades formativas dessa fala.

A necessidade que possuem de falarem de si, de darem sua versão sobre temáticas que estão vivenciando, demonstra como uma metodologia baseada no contexto precisa saber que as singularidades serão levantadas e devem ser levadas em conta.

2.4.7 Saindo de sintonia

A falta de uma sistematização para saber quais conteúdos os educandos desenvolvem nos programas de rádio foi um dos pontos levantados no último seminário do projeto que aconteceu em 2007. O problema mostra um possível motivo para a dificuldade de compreensão da importância de trabalhar com as histórias de vida dos participantes da rádio-escola.

Mas, outros, problemas levantados durante o seminário, como: o atraso na instalação dos equipamentos da rádio-escola, a falta de avaliações individuais e de indicadores, a rotatividade da equipe e a necessidade de formação para os profissionais de jornalismo em educação e para os de pedagogia em comunicação. Entre outros, alguns devem ser discutidos.

A necessidade de uma formação específica para desenvolver o projeto de rádio-escola, por suas especificidades de partir do contexto dos educandos, foi uma das mais debatidas durante o seminário. Alguns profissionais participam do projeto desde sua criação, mas, com o aumento da demanda dos municípios e das instituições financiadoras de projetos sociais, foi preciso ampliar a equipe, mas não foi pensada em nenhuma formação adicional além dos três dias de seminário para discutir o projeto e sua metodologia.

Em 2007, foram incorporadas oito pessoas, entre jornalistas e estagiários de comunicação e pedagogia, à equipe do projeto. Ao longo da

formação em rádio-escola, foram percebidos problemas como a dificuldade na utilização da metodologia que parta do contexto dos educandos. Os mediadores não sentiam segurança para construir o planejamento de sua oficina, o que ficava ao encargo de um profissional que já tinha mediado outras formações. Mas ele não conhecia a turma e não poderia, assim, incorporar os contextos dos educandos às atividades.

Mas o principal entrave do projeto, segundo a equipe que participou do seminário citado acima, são os equipamentos. O atraso nas instalações acontece pela burocracia exigida pelos financiadores para a compra dos equipamentos; pelos problemas técnicos decorrentes da falta de espaço adequado para a rádio-escola; e pelas dificuldades dos técnicos de compreender as necessidades da instituição de ensino em que a rádio-escola é instalada.

Como as oficinas desenvolvem os conteúdos práticos desde o primeiro dia, fazendo uma relação entre os conceitos de comunicação e a produção de programas, por exemplo, os equipamentos são necessários desde o primeiro dia, já que os participantes vão produzir ao mesmo tempo em que discutem os conteúdos da formação. Com a utilização dos equipamentos, os participantes passam a perceber que a sua operação não é tão difícil e que podem, eles mesmos, desempenhar todo o processo: desde a produção do roteiro até a gravação e veiculação do programa.

A estratégia para produzir, mesmo antes da instalação do estúdio da rádio-escola – com microfones, mesa de som, amplificador, aparelho de som com CD e duplo deck – foi a utilização de gravadores portáteis, disponíveis em grande número na ONG Catavento. Com os gravadores, os jovens produzem entrevistas, sociodramas, enquetes, comentários e, até mesmo, programas inteiros com a ajuda de um aparelho de som comum para tocar as músicas e os efeitos sonoros que podem estar gravados num CD ou podem ser criados pelos próprios participantes no momento da gravação.

O gravador portátil capta a música que sai do aparelho de som, depois, o locutor começa a apresentação do programa, até anunciar um sociodrama. Os

participantes param a gravação, preparam a equipe que irá realizar o sociodrama, gravam na seqüência e, após, o locutor volta e grava na mesma fita um comentário e assim por diante.

O exercício mostra como um programa de rádio é feito e permite uma apropriação da turma com relação à técnica. Muitos comentam que nunca imaginaram ser capazes de gravar um programa com apenas um aparelho de som e um gravador portátil. A produção feita pelo grupo traz uma confiança de que podem ter seu próprio meio de comunicação, que não precisam ser apenas receptores, mas que podem e sabem ser emissores de informações, histórias, reivindicações e sonhos.

Depois da descoberta de que podem ser emissores, de que podem ser autores, fica difícil agir apenas como espectador. Como já falamos, a participação gera compromisso porque “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1983, p.92).

É um caminho sem volta. Os jovens, então, descobrem que o direito que possuem a comunicação é mais amplo do que o acesso aos meios, passa pelo direito de falar e de serem representados, percebem que podem dialogar desejos, histórias e que um veículo de comunicação pode ampliar a possibilidade que possuem de transformar sonhos em projetos possíveis de vida.

2.5 A comunicação como a reescrita do mundo

A rádio-escola é um espaço em que as falas e as linguagens das juventudes podem ser legitimadas. Ao produzir um programa, escolher a temática e ainda operar os equipamentos para a sua veiculação, os jovens são levados a refletir sobre os temas que escolheram e, como estão implicados em todos eles, a pesquisa para escrever o roteiro de um programa é, também, pessoal. Assim, os jovens passam a reconhecer seus contextos, como fazem parte dele, quais são seus problemas, como estes problemas condicionam suas trajetórias de vida e

como podem construir estratégias para ultrapassá-los, para que possam construir um futuro e escolher os caminhos.

Ao produzir sua própria comunicação, as juventudes não estão só rompendo silêncios e representando seus desejos, estão também escrevendo suas histórias e a compreensão de que são livres para construir suas experiências, mesmo que condicionados pelo meio em que estão inseridos. Freire (1983) dizia que nossa fala nos instiga a continuar falando e problematizando o mundo, podendo, assim, transformá-lo. O reconhecimento do seu contexto é o primeiro passo para a escrita do mundo.

Numa atividade desenvolvida com adolescentes do Assentamento Santana, em 2006, a construção de um boneco que representasse um jovem que vive no campo levou a um debate sobre como o jovem que vive nos centros urbanos era representado.

O boneco sem dentes, sujo, com chapéu de palha e enxada na mão representava a imagem construída, “principalmente pelos meios de comunicação de massa”, avaliou o grupo, do jovem do campo. Como todos que participavam da oficina viviam no campo e nenhum se reconheceu naquele estereótipo, mas acreditavam que era assim que eram vistos principalmente pelos moradores dos centros urbanos, começaram a questionar a imagem que eles mesmos tinham das juventudes que vivem nas periferias das cidades.

Da mesma forma que eles estão sendo representados de maneira equivocada, os jovens de outros locais podem estar sendo também. Será que todos adolescentes que vivem nas periferias urbanas eram violentos? Será que a maioria consome drogas? Que as casas são todas de papelão? Perguntaram-se.

No próximo capítulo, discutiremos como jovens da periferia de Fortaleza construíram seu próprio conceito de juventude e como a produção de programas de rádio os motivou a reconhecer e questionar a ONG de que participavam, possibilitando uma reflexão sobre as estruturas de poder, as práticas de ensino e a necessidade de espaços comunicativos que permitam uma maior liberdade de atuação das juventudes também nas ONG's.

CAPÍTULO 3 – DIÁLOGOS ENTRE JUVENTUDE(S) E ONG

O que dizem as juventudes? Quais são seus assuntos de interesse? Como mudam suas trajetórias ao comunicar suas experiências? A necessidade de comunicação vai além de vontade que as juventudes possuem de ser representadas, ouvidas, passa pelo desejo de criar suas próprias imagens, de fazer parte de um grupo, de dialogar sonhos e de iniciar transformações.

Neste capítulo, discutiremos a categoria juventude a partir da imagem que um grupo de jovens construiu da temática ao produzir programas de rádio que problematizam suas vidas e seus assuntos de interesse. Também, como os programas de rádio veiculados na rádio-escola da Associação Curumins nos permitem fazer uma análise dos conflitos e das relações de poder existentes em uma Organização Não-Governamental (ONG).

Mas, antes, vamos localizar a experiência de rádio-escola que será analisada neste capítulo, explicar a relação da ONG Catavento Comunicação e Educação, que desenvolve o projeto Segura Essa Onda: rádio-escola na gestão sociocultural da aprendizagem, com a Associação Curumins¹⁷, ONG em que a rádio-escola foi instalada.

Como falamos no segundo capítulo, o projeto Segura Essa Onda é desenvolvido pela ONG Catavento Comunicação e Educação em instituições de educação escolar e não-escolar em Fortaleza e no semi-árido cearense. O projeto já possuiu diversos parceiros desde 2004, quando a Prefeitura Municipal de Fortaleza financiou a formação e instalação das primeiras rádio-escolas desenvolvidas pela ONG Catavento, mas o atraso no envio dos recursos inviabilizou a conclusão da primeira experiência do Segura Essa Onda.

¹⁷ “Entidade não governamental de utilidade pública, fundada em 1996, que tem a missão de possibilitar às crianças e aos adolescentes em situação de rua/risco meios para a construção da cidadania a partir da valorização de suas competências e potencialidades” descrição retirada do site www.curumins.org.br no dia 15 de julho de 2008.

Em 2005, a ONG Catavento ganhou um edital da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que gerencia os recursos adquiridos pela campanha Criança Esperança, desenvolvida pela Rede Globo para financiar projetos sociais para crianças e adolescentes do Brasil. Como um dos requisitos do edital era que os projetos contribuíssem para a erradicação do trabalho infantil, as duas rádio-escolas previstas na nova experiência do Segura Essa Onda seriam instaladas em instituições de ensino que atendessem crianças e adolescentes que estiverem na jornada ampliada¹⁸ do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

O PETI é um programa do Governo Federal que tem como objetivo retirar crianças e adolescentes de sete a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante, ou seja, daquele trabalho que coloca em risco sua saúde e sua segurança (CARTILHA DO PETI, 2004, p.02)

Apesar do PETI ser um programa do Governo Federal, a jornada ampliada é de responsabilidade do município que faz parcerias com instituições que possam desenvolver atividades lúdicas, esportivas, artísticas e de apoio à aprendizagem do educando. Participar da jornada ampliada e manter a criança e o adolescente fora do trabalho são os principais critérios para a família receber uma bolsa mensal com valor “de R\$ 40,00 reais por criança e adolescente de sete a 15 anos que for efetivamente retirado do trabalho”(CARITLHA DO PET, 2004, p.05)¹⁹.

Como a Associação Curumins já era uma ONG parceira da Catavento por participar dos mesmos fóruns de garantia dos direitos das crianças e adolescentes e pela Curumins ser uma instituição conveniada ao PETI para desenvolver as atividades da jornada ampliada, a Catavento resolveu instalar uma das rádio-escolas financiadas pela UNESCO em sua sede, no bairro Mucuripe, localizado na periferia de Fortaleza.

¹⁸ A jornada ampliada é uma ação complementar à escola que deve ser desenvolvida no contra-turno do educando por uma instituição conveniada ao PETI.

¹⁹ O valor é referente à bolsa praticada no período em que a formação em rádio-escola foi realizada, ou seja, entre 2005 e 2006.

A outra instituição de ensino que recebeu a formação e os equipamentos da rádio-escola foi o Pólo de Atendimento do Campo Novo, em Quixadá, sertão-central cearense. Mas, com intuito de delimitar o campo de análise de minha pesquisa e aprofundar a discussão acerca das juventudes urbanas, irei debater apenas os programas e a formação dos jovens de Fortaleza, atendidos pela Associação Curumins.

Com a parceria firmada, a Catavento passou a desenvolver a formação em rádio-escola, que passou a ser uma das atividades da jornada ampliada, na Associação Curumins, com jovens atendidos pelo PETI. A mediação das oficinas e a compra e instalação dos equipamentos da rádio-escola eram de responsabilidade da Catavento, enquanto a Curumins cedia o espaço, oferecia estrutura física e apoio para a composição do grupo de jovens que já participavam de suas atividades antes do início da formação do Segura Essa Onda. Assim, duas turmas foram formadas, uma pela manhã, com vinte e três educandos e outra pela tarde, com vinte e nove educandos, todos moradores da região da Praia do Futuro. A turma da tarde, em que dividi a mediação com uma pedagoga, será analisada neste capítulo.

A primeira oficina com os vinte e nove jovens, que participavam da formação em rádio-escola pela tarde, aconteceu no dia quatro de outubro de 2005 e tinha como principal objetivo o reconhecimento do grupo e saber quais suas expectativas. Apesar de todos já terem participado de outras atividades da Associação Curumins juntos, até as apresentações pareciam uma novidade. A necessidade da fala não atingia o compromisso pela escuta. Dessa forma, a questão da comunicação e da disponibilidade para o diálogo foi discutida ao mesmo tempo em que íamos conhecendo os jovens. Ou seriam os adolescentes?

Como a maioria tinha quatorze anos, resolvemos debater como os educandos identificavam-se como grupo, como eram vistos pelos meios de comunicação e pelos adultos. A mistura que os próprios participantes faziam entre os termos “adolescência” e “juventude”, quando iam se referir ao grupo de que

faziam parte, fez que eu refletisse sobre qual categoria de análise deveria desenvolver durante a dissertação.

3.1 Juventude(s) a unidade na diversidade

3.1.1 Adolescência ou juventude?

Adolescência ou juventude? Qual categoria deveria desenvolver durante a dissertação? Para Melucci (1997), a adolescência é a porta de entrada para a juventude, é sua fase inicial, quando a percepção do tempo se torna mais consciente e o futuro um campo aberto de possibilidades. Então, resolvi pensar a adolescência como um período de afirmação e identificação com jovem, momento em que os conflitos, sonhos e perspectivas de futuro são percebidos e os sujeitos passam a participar ou construir o cenário juvenil.

Ao ouvir os programas de rádio, que serão um dos instrumentos de análise que utilizarei neste capítulo²⁰, percebi que a turma de vinte e nove meninos e meninas da formação em rádio-escola, que marca a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, tinha seu próprio conceito de adolescência, fazendo uma contraposição com a condição biológica e aproximando com a proposta de Melucci de pensar a adolescência como uma “definição cultural” de abertura às possibilidades, de incertezas e tomadas de posição que podem fazer “parte de sua personalidade em várias fases da vida” (1997, p.09).

A turma de adolescentes tinha, em média, quatorze anos quando a experiência de rádio-escola que irei pesquisar foi desenvolvida. A identificação com a juventude como um grupo em que participavam estava latente, como demonstra o jingle feito pelas duas garotas durante a produção de uma rádio-revista²¹ sobre adolescência.

²⁰ Além da audição e análise dos programas de rádio produzidos pelos jovens em 2005 e 2006, também utilizei como instrumento de análise os planejamentos das oficinas, os materiais resultantes das atividades, as avaliações e o diário de campo que escrevi durante toda a formação.

²¹ Rádio-revista é um programa composto por vários formatos radiofônicos como notícia, rádio-teatro, jingle e enquete.

Tem adolescente que é pichador
Tem adolescente que quer ser doutor
Nem todo adolescente vive na malandragem
Nem todo adolescente respeita a sociedade
Adolescente não é aborrecente...

O trecho demonstra a necessidade de reconhecimento do grupo e de suas heterogeneidades, aproximando a concepção que possuem de adolescência com a demanda dos grupos juvenis que está no foco das discussões dos estudos sobre as juventudes contemporâneas, como analisa Helena Abramo ao falar das transformações das pesquisas sobre juventude a partir dos anos de 1970 e 1980:

O cenário juvenil se diversifica, inclusive com manifestações produzidas por grupos de origem sociais as mais distintas. É então que a sociologia começa a insistir na necessidade de falar de várias *juventudes*, a fim de contemplar as inúmeras diferenciações sociais que a condição juvenil atravessa (1994, p.56).

O conceito de juventude passa a ser definido por suas heterogeneidades, pelas diferenças culturais, de classe, de interesses e de identificações. Daí a utilização do termo juventudes no plural. Mas é importante ressaltar que existem elementos comuns entre os grupos juvenis, mesmo diante de todas as heterogeneidades, a necessidade de comunicação é um deles.

A comunicação pode ser vista como uma necessidade de afirmação do grupo e da socialização de suas descobertas, inclusive a de que são jovens, como aconteceu com os adolescentes que participaram da formação em rádio-escola e tiveram esse momento de identificação com os cenários juvenis registrados pelos programas de rádio que fizeram em 2005 e 2006, quando a maioria passava dos quatorze para os quinze anos de idade.

As diferenças que tornam o grupo heterogêneo e as semelhanças que permitem o reconhecimento do grupo foram construídas durante o processo de formação e torna possível a análise da categoria juventude a partir do seu surgimento na vida dos sujeitos desta pesquisa que representam, problematizam e

criam novas juventudes, utilizando um veículo de comunicação, por meio da problematização de suas falas, de suas experiências.

Mas, apesar de reconhecer a diversidade dos cenários juvenis, ao me referir aos jovens participantes da formação em rádio-escola, irei utilizar o termo juventude, no singular, por acreditar que as semelhanças nesse grupo são mais evidentes do que as diferenças e continuarei utilizando juventudes, no plural, ao fazer referência aos mais diversos cenários juvenis.

Vale ressaltar, porém, que Marília Sposito afirma que a juventude possui uma singularidade representada, inclusive, nos índices demográficos. “Ao tratar da caracterização da população jovem no País, é preciso, inicialmente, considerar que sua inserção na composição demográfica é extremamente singular” (2003, p.10). Por isso, a questão de utilizar o termo no singular ou plural ainda não está totalmente resolvida.

3.1.2 A juventude como problema

A rádio-revista produzida pela turma de comunicadores discute o que é ser adolescente, como eram vistos pelos meios de comunicação de massa e pelos adultos e como gostariam de ser representados. Durante o programa, foi desenvolvida uma enquete, como citado no capítulo anterior, que perguntava a adultos se eles gostariam de voltar à adolescência, as respostas negativas falavam de um período problemático o qual não queriam viver novamente e as afirmativas justificavam que gostariam de voltar à adolescência para não ter nenhuma responsabilidade, nenhum compromisso. As respostas divergiam da imagem que os adolescentes tinham deles mesmos, como podemos ver em outro trecho do jingle citado acima:

Ser adolescente é respeitar
Ser adolescente é saber amar
Ser adolescente não tem perigo
Tem muito lazer e muitos amigos
(Trecho do jingle produzido por duas jovens comunicadoras).

O respeito e o amor mostram um compromisso que pode ser tanto consigo, como com o outro e com o mundo. Ao falarem que “ser adolescente não tem perigo”, estão dando uma versão oposta da juventude como problema, estão questionando a concepção dos primeiros estudos sobre grupos juvenis, desenvolvidos na década de 1920, pela Escola de Chicago (ARAÚJO, 2003, p.38), que relacionavam a juventude com conceitos como o de “delinqüência” e “marginalidade”, colocando-a como foco dos conflitos sociais.

Mas o que faz que a juventude ainda hoje seja encarada pela sociedade como problema? Eles mesmos se reconhecem como problema social? Quais suas questões?

A juventude como problema social: eles são os problemas da inserção profissional, os problemas da falta de participação social, os problemas de droga, os problemas de delinqüência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os seus problemas? (PAIS, 1996, p.26,27).

Uma pergunta semelhante à feita por Machado Pais gerou um longo debate entre o grupo de jovens comunicadores da rádio-escola. Depois que uma temática era escolhida pelo grupo, as mediadoras faziam uma discussão na tentativa de aprofundar e amadurecer o tema antes de seguir para a produção do programa. Assim, a escolha da temática “adolescência” gerou o debate do que seria adolescência e o que seria juventude.

Começamos discutindo quem é o jovem que vive na periferia. As repostas, todas negativas, descreviam um jovem marginal, cheio de problemas e com respostas sempre negativas às situações adversas. Mas quem é este jovem? Ele estava representado em algum dos comunicadores que estavam na sala? As respostas negativas geraram um novo questionamento: “Se vocês são jovens, vivem na periferia e não se reconhecem como o jovem marginal que descreveram, então, de quem vocês estavam falando?”, perguntei.

O debate culminou na descoberta de que o jovem que descreveram era criado pelos meios de comunicação de massa. “A televisão acha que os jovens não merecem uma juventude com amor”, falou um garoto durante o debate, “querem fazer da juventude uma desgraça”, disse outro²². Avalio que a indignação foi gerada principalmente por reconhecerem que eles mesmos repetiam o discurso da mídia contra sua própria imagem, é o que Freire chama de “justa raiva”, que “se funda na minha revolta face à negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos”(1996, p.75).

Mas se a mídia transmite uma imagem dos jovens, principalmente os que vivem nas periferias ou no meio rural, como vimos no segundo capítulo, como um problema social, entre outros fatores, é porque alguns estudos sobre a juventude continuam interessados apenas nos aspectos negativos das culturas juvenis.

Nalguns *mídia* é possível encontrar uma imagem das culturas juvenis como ‘ameaçadora’ para a sociedade. Paradoxo dos paradoxos, essa imagem pode ser alimentada ou caucionada por análises sociológicas centradas nos mais ‘espetaculares’ e ‘marginais’ aspectos da cultura juvenil que, justamente, são os que mais interessam aos *mídia* (PAIS, 1996, p.28).

Durante o III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, JUBRA, realizado em junho de 2008, em Goiânia, foi organizada, por um grupo de pesquisadores, uma reunião paralela à programação do evento para discutir juventude e violência, mesmo depois da discussão ter sido tema de mesas redondas e de várias comunicações orais. O forte interesse de alguns pesquisadores pela violência demonstra a força que a temática ainda possui entre os estudos de juventude.

A violência é, de fato, uma das questões essenciais de discussão acerca das juventudes contemporâneas e alguns estudos vêm abordando a temática de forma mais ampla, ouvindo os jovens e optando por metodologias participativas. Diferente da tendência que “identificava cada vez mais os jovens

²² Citações retiradas das anotações do meu diário de campo.

como delinqüência e desvio, criminalizando perigosamente a figura da juventude” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p.11).

A questão que coloco é a de perceber a violência de forma mais ampla, da urgência de se estudar outras temáticas, de pesquisar as juventudes de forma mais integral e ao mesmo tempo observando suas heterogeneidades. Além de perceber os jovens também como vítimas, no lugar de apenas causadores da violência, como comenta Sposito os dados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo²³ sobre as taxas de mortalidade entre os jovens, de 15 a 24 anos, ter crescido enquanto houve uma redução nos outros segmentos da população brasileira.

Quanto à violência e seu crescimento nos últimos anos, sobretudo a partir da disseminação das quadrilhas organizadas em torno do narcotráfico, é preciso ressaltar que os segmentos juvenis da sociedade brasileira, embora apareçam quase sempre como protagonistas, são muito mais vítimas do que responsáveis (SPOSITO, 2003, p.23).

A mortalidade entre os jovens brasileiros, de quinze a vinte e quatro anos, cresceu nos últimos anos, enquanto nos demais segmentos da população houve uma redução.

Além disso, muitas posturas dos jovens que podem ser encaradas como “desvios” de conduta, também podem ser percebidas como estratégias de participação, formas de protesto. A pichação tanto pode ser encarada como um ato de “delinqüência”, quanto como um veículo de comunicação da juventude excluída das cidades, uma forma de protesto, de comunicar a insatisfação que sente ou a necessidade de deixar sua marca, de demarcar territórios.

Machado Pais fala da dificuldade em fazer uma pesquisa sobre juventude sem ser ele um jovem, “há experiências na vida que são intransferíveis. As teorias sim, são transferíveis ou transmissíveis; as experiências de vida, não” (1996, p.15).

²³ Pesquisa realizada em 1999 com jovens de nove regiões metropolitanas do Brasil. Para ver dados mais recentes sobre a mortalidade juvenil, consultar a pesquisa “Mortes Matadas por armas de fogo no Brasil 1979 – 2003”, desenvolvida pela UNESCO.

Acredito que ser uma jovem pesquisadora de vinte e cinco anos, que estuda juventude e questões que também são minhas, traz a responsabilidade de perceber as minúcias dos grupos juvenis, de olhar suas estratégias como quem participa ao mesmo tempo em que observa. A compreensão que eu tinha da linguagem, das gírias e das expressões dos jovens que participaram da formação em rádio-escola em 2005 e 2006 contribuiu para que eu conseguisse uma aproximação com a turma que parecia, no mínimo, improvável.

3.1.3 Violência, resistência ou protesto?

Começou a golpear diversas vezes a parede com os punhos fechados, com toda a força, machucando-se, até que, ao apoiar a cabeça nela, conseguiu soltar, gemendo, os últimos demônios de seu corpo: - Não vêem que não sou como eles? Não vêem que sou diferente? E começou a chorar (FABRA, 1995, p.31).

A citação descreve a reação de Jonh Lennon, líder do conjunto musical *The Beatles*, depois de uma discussão que teve com seu professor de Literatura, quando tinha quatorze anos de idade. O jovem Lennon sentia-se incompreendido e solitário, sensação parecida com a dos jovens participantes da rádio-escola quando rejeitavam a presença do educador, quando tentavam construir suas próprias regras e linguagens, utilizando letras de pichação para comunicarem-se entre os colegas, antevendo que as mediadoras das oficinas não entenderiam suas mensagens.

Como dialogar com habitantes de mundos diferentes? Como confiar suas histórias, seus medos e seus fantasmas a alguém que não pode entender o que sentem ou que rejeitaria suas falas? As primeiras oficinas de rádio-escola foram marcadas por várias estratégias de resistência do grupo. Desde a reprodução de um discurso que já haviam aprendido como o que as pessoas querem ouvir deles: “quero participar da rádio-escola para aprender”, “é melhor tá aqui do que na rua”. Até a resistência ao toque, a recusa em desenvolver trabalhos em equipe e o uso de letras de pichação para comunicarem-se.

A agressividade das respostas dos jovens parecia prever uma repressão por parte das mediadoras. Nesse período, repensei as minhas próprias estratégias de resistência, a sensação que tinha de ser incompreendida, a taxação de rebeldia que empunham às minhas falas. Lembrei-me da adolescente que fui, percebi que eles tinham questões diferentes e ao mesmo tempo parecidas das que eu tive e vi que poderíamos construir pontes de comunicação.

A reação dos educandos poderia ser encarada como simplesmente atos de violência ou como uma resposta que davam à violência a que eram submetidos todos os dias, à repressão da fala, à convivência difícil com a família, aos medos e às angústias que sentiam, sempre diferentes dos problemas que os outros diziam que enfrentavam.

A postura que resolvi ter foi de uma educadora que acolhe a “rebeldia legítima” dos educandos, que acredita que “a rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente” (FREIRE, 1996, p.79). O desafio era construir uma prática educativa que dialogasse com os educandos, que estimulasse sua autonomia, mas que não caísse no licenciamento. Precisava assumir meu papel como educadora, deixando clara a necessidade de limites para que o processo de aprendizagem acontecesse, mas sem negar a liberdade dos educandos, que terão que assumir as responsabilidades de suas escolhas.

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma e de outra (FREIRE, 1996, p.108).

Alguns jovens optavam por não desenvolver a atividade da oficina, mas selavam o compromisso de não interferir na produção do grupo. A surpresa por não serem “obrigados” a desenvolver a atividade geralmente levava a uma mudança de postura e a disponibilidade de participar. Quando isso não acontecia,

quem não queria participar ficava observando o grupo que estava produzindo, e a participação dos outros motivava a sua, na próxima atividade.

Também a percepção de que eu entendia sua linguagem, conhecia as gírias e os códigos que escreviam com letras de pichação, possibilitou que percebessem que nossa intenção não era repreendê-los e sim dialogar.

Segundo Machado Pais, “tentar apanhar o sentido da linguagem ordinária significa tentar captar os significados da vida corrente” (1996, p.15) e, como a rádio-escola desenvolve um processo educacional que tem o contexto como base, conhecer a linguagem foi uma porta de entrada para entender os contextos e a própria vida dos educandos.

O trabalho dialógico, o respeito à fala do outro, a persistência em desenvolver atividades em equipe, os acordos de convivência firmados pelos próprios participantes e o cuidado de ter as experiências dos jovens como ponto de partida da formação levou ao reconhecimento do grupo e à troca de responsabilidades, principalmente nas atividades de produção dos programas radiofônicos.

Aos poucos, temáticas que eram excluídas dos programas, como o trabalho infantil, passaram a ser abordadas livremente. Ao ouvir as produções, podemos perceber que esses jovens vivenciaram experiências semelhantes, moravam nos mesmos bairros, conviveram em outros momentos, tiveram sonhos parecidos, participavam de uma mesma classe social que os faz consumidores das mensagens, mas não dos produtos vendidos nos meios de comunicação de massa. Então, vi que existe uma identificação entre suas histórias que os tornavam integrantes de um mesmo grupo.

3.1.4 Fase da vida ou relações de classe?

Mas a singularidade do grupo que irei pesquisar é marcada por eles viverem uma mesma fase da vida ou por participarem de uma mesma classe social? A pergunta leva às duas principais correntes dos estudos sobre juventude: a “corrente geracional” e a “corrente classista”.

Segundo Pais (1996), a “corrente geracional” teve forte influência da sociologia funcionalista, que desenvolve o conceito de juventude a partir das descontinuidades intergeracionais, caracterizando-a como fase da vida.

Isto é, para a *corrente geracional*, as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse fato, circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar-se com problemas similares (PAIS, 1996, p.40).

A perspectiva funcionalista discute a socialização dos jovens como um processo em que vão integrando o corpo social de acordo com a assimilação de normas e valores. O papel destinado aos jovens é de adaptação, deixando de lado outros elementos formadores da juventude como o conflito de classes e a sua possibilidade de questionar e transformar a ordem social.

O mesmo aspecto de integração social foi abordado pela sociologia funcionalista ao desenvolver um dos primeiros estudos sobre os meios de comunicação de massa. Segundo essa visão, os meios de comunicação surgiram como a satisfação de uma demanda social por informação e apenas representam a sociedade, apesar de reconhecer que a sociedade possui necessidades difusas.

O desenvolvimento dos meios de comunicação e do próprio jornalismo são analisados como processos independentes em relação ao desenvolvimento global das forças produtivas e da luta de classes, ou seja, apartados do movimento histórico em seu conjunto. Ao contrário, os meios de comunicação são tomados apenas como "função orgânica" da sociedade capitalista contemporânea, entendida esta como paradigma do progresso e da normalidade (FILHO, 1996, p.02).

Segundo Adelmo Genro Filho, a visão funcionalista é redutora por pressupor que as informações teriam o papel de reproduzir e reforçar a ordem social devendo contribuir para integrar os indivíduos à sociedade. Os meios de comunicação de massa seriam, assim, um instrumento para a socialização dos jovens, para a superação do seu caráter desviante, informando e reproduzindo as normas sociais em que deveriam enquadrar-se.

A juventude aqui é encarada como problema, por ser uma fase da vida “perigosa”, principalmente quando os jovens não assimilam as condutas que os levaria para a fase adulta, ameaçando a coesão social e assumindo uma característica desviante, estudada desde 1920 pela Escola de Chicago, como explica Abramo:

É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e a para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (1997, p.05).

Mas, se por um lado a “corrente geracional” analisa a juventude como uma fase transitória, de adequação às normas sociais, também discute a “juvenilização” da sociedade, que seria “o poder de influir no mundo adulto, ao propor pautas e estilos de conduta que os mais velhos aceitariam, muitas vezes, com avidez” (PAIS, 1996, p.43).

Outro ponto de destaque é o alargamento da transição para a fase adulta que estamos presenciando nos últimos anos. As reformas educacionais que ampliaram o tempo de permanência na escola e o desemprego juvenil são alguns dos motivos para esse alargamento, já que a transição para a vida adulta pode ser marcada por três etapas fundamentais, “delimitadas pela partida da família de origem, pela entrada na vida profissional e pela formação de um casal” (SPOSITO, 2003, p.21).

Mas, como afirma Sposito (1997), devido às condições socioeconômicas do Brasil, muitas vezes, os jovens entram de maneira precoce no mundo do trabalho para ajudar suas famílias e não para formar um novo casal. Os dados da pesquisa sobre o perfil da adolescência e juventude brasileiras (2007) mostram que vinte e seis por cento (26%) dos jovens de quinze anos entrevistados estão trabalhando. “Vale lembrar que, segundo a Lei nº. 10.097, de 2000, adolescentes de 14 e 15 anos só podem ingressar no mercado de trabalho na condição de aprendizes” (ADOLESCÊNCIA, 2007, p.48).

Para jovens das camadas empobrecidas, a entrada no mundo do trabalho pode representar mais uma questão de classe social do que um elemento de transição para a vida adulta. “Nos moldes em que é realizado, o trabalho torna-se mais fonte de renda do que uma atividade que contribui para a realização profissional” (DAMASCENO, 2001, p.11).

Os jovens participantes da formação em rádio-escola, que está sendo analisada neste capítulo, tiveram uma entrada precoce no trabalho e já passaram pelos mais diversos ofícios, de catadores de latas de alumínio a vendedores de queijo na praia. A semelhança entre cada trabalho era a situação de informalidade, o baixo retorno financeiro e a necessidade de destinar quase todo dinheiro que apuravam para a sobrevivência da família.

Primeiro não se tinha uma profissão definida, segundo, o ofício desempenhado, muitas vezes, era motivo de vergonha por relacionarem a condição degradante de trabalho com a imagem que as pessoas poderiam ter de suas vidas.

A temática “trabalho infantil” foi evitada nos primeiros programas de rádio, como falamos no segundo capítulo. Com o decorrer das oficinas, o cotidiano e as experiências com o trabalho começaram a ser abordadas, mas sempre com ênfase na questão de classe, na necessidade da família, na possibilidade de ser consumidor, no respeito que sua contribuição em casa gerava com os pais.

Mais do que um elemento de transição para a vida adulta, a entrada no mundo do trabalho para esses jovens marca as diferenças de classes existentes na sociedade. Assim, uma das principais críticas à “corrente geracional” foi a de que ela não dava conta dos conflitos de classes que, para a “corrente classista”, era o que formava o conceito de juventude.

Para a corrente *classista*, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas como “culturas de resistência”, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre “soluções de classe” a problemas

compartilhados por jovens de determinada classe social (PAIS, 1996, p.48).

A “corrente classista” faz uma crítica a chamada característica “desviante” dos grupos juvenis, afirmando que se existe um grupo que possui uma característica desviante é porque existe outro, dominante, que dita as regras sociais de acordo com os seus interesses. Os grupos juvenis teriam, dessa forma, um importante papel em lutar contra a hegemonia das classes dominantes. As roupas, as músicas, as linguagens e as estratégias de comunicação seriam respostas culturais contra a repressão social que estava instalada na luta de classes. O desvio seria relacional e não eminente.

Apesar da “corrente classista” analisar a juventude como uma questão de classes, deixando de lado outras dimensões do cotidiano também formadoras das culturas juvenis, a luta contra a hegemonia e as representações culturais construídas com o intuito de fazer uma oposição às normas sociais são elementos que contribuem para a formação dos cenários juvenis.

A concepção das culturas juvenis como espaços de resistência foi desenvolvida pelo conceito de subcultura, criado pelos estudiosos do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, Inglaterra, em meados dos anos sessenta e setenta (60 e 70). “Essas subculturas são vistas como modos de elaboração e projeção de respostas culturais aos problemas colocados pela especificidade do grupo no interior da classe de origem” (ABRAMO, 1994, p.35).

Os estudos do CCCS foram fortemente influenciados pelo conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci, que aponta para a possibilidade de transformação do poder hegemônico. Mais do que um domínio direto, Gramsci discute como a classe dominante utiliza a sedução para impor uma visão de mundo, tornando a estrutura de dominação mais eficaz. Os meios de comunicação de massa seriam instrumentos das classes dominantes que reproduziria condutas para serem seguidas.

Mas, o poder exercido pela classe dominante pode entrar em crise quando os outros segmentos sociais deixarem de concordar com sua visão de mundo, o que “significa aqui que não há hegemonia, mas, sim, que ela se faz e desfaz, se refaz permanentemente num ‘processo vivo’, feito não só de força, mas também de sentido, de apropriação de cumplicidade” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.116). Se os meios de comunicação eram instrumentos de manutenção do poder, podem passar a ser meios de subversão, representando anseios de mudança e contribuindo para a transformação social.

A comunicação seria um campo de batalha cultural, já que é uma ferramenta de dominação, mas também de conflito. Os estudos de hegemonia desenvolvidos por Gramsci transformaram os conceitos de dominação e de passividade do receptor até então desenvolvida nas teorias da comunicação.

O aporte gramsciano tornou possível inverter o sentido da idéia – *a comunicação como processo de dominação* – até então hegemônico na visão “crítica” dos pesquisadores da comunicação, na América Latina dos anos 70. Assim, Martín-Barbero passa a propor, no final dessa mesma década, a inversão da *dominação como processo de comunicação*, pois a dominação é, também, atividade e não pura passividade do “dominado” (ESCOSTEGUY, 2001, p.93).

Ou seja, as classes dominantes utilizam os meios de comunicação de massa como ferramentas de dominação, mas os meios não são dominadores em sua raiz, nem os receptores são passivos diante das mensagens dos meios.

Os elementos das culturas juvenis podem ser formas de oposição ao poder hegemônico, mas também são representações desse mesmo poder. Como a classe hegemônica utiliza a sedução para manter-se no poder, existe um constante movimento de apropriação das culturas “contra-hegemônicas”, principalmente pelos meios de comunicação de massa. Os elementos de oposição passam a ser consumidos, institucionalizados. “Trata-se de uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que a juventude consome o que é oferecido como cultura jovem, também recria identidades para demarcar diferenças em relação às representações que os meios de comunicação veiculam” (GUMES, 2003, p.11).

3.1.5 Juventude e comunicação

Como vimos, os estudos de juventude foram desenvolvidos em paralelo com os de comunicação. Os mesmos autores e as mesmas correntes de pensamento dialogaram com as duas temáticas, deixando clara a relação que possuem. Também a própria questão histórica aproxima as duas categorias. A visibilidade da juventude aconteceu no mesmo período em que os meios de comunicação tornavam-se massivos.

Se, por um lado, os elementos das culturas juvenis converteram-se em objetos de consumo, por outro, as juventudes são influenciadas pela representação que os meios de comunicação faz delas. Segundo Nestór García Canclini, as novas tecnologias remodelam a sociedade, criando novas identificações, mas sem que sua própria identidade seja negada, ou seja, os jovens dos bairros populares podem gostar dos mesmos programas de televisão do que os de classe média, podem visitar os mesmos *sites* e gostar dos mesmos jogos, mas a apropriação das novas tecnologias é desigual.

Há tecnologias de diferentes signos, cada uma com várias possibilidades de desenvolvimento e articulação com as outras. Há setores sociais com capitais culturais e disposições diversas de apropriar-se delas, com sentidos diferentes: a descoleção e a hibridação não são iguais para os adolescentes populares que vão às casas públicas de vídeo games e para os de classe média e alta que os têm em suas casas (CANCLINI, 2003, p.308)²⁴.

Percebi a diferença marcante entre a apropriação das novas tecnologias ao ouvir os relatos dos jovens que participavam da formação em rádio-escola que voltavam andando para casa, um percurso que demorava entre vinte e trinta minutos, para pagar uma hora na *lan house*²⁵ do bairro com o dinheiro que ganhavam da ONG Catavento para voltar para casa de ônibus.

²⁴ A hibridação é a incorporação de aspectos de outras culturas na sua, criando novas estruturas e práticas e a descoleção é a possibilidade de renovação dos repertórios culturais que as pessoas passaram a ter depois da massificação das novas tecnologias, contribuindo para uma desierarquização das culturas.

²⁵ Casas de jogos e de acesso à internet.

Se a apropriação das novas tecnologias é desigual, o consumo é e as estratégias para a aquisição das mercadorias também. O trabalho é visto pelos jovens da rádio-escola como uma forma de tornarem-se consumidores. “Quando eu trabalhava, eu tinha tudo na minha casa, quando a gente queria tomar um danone tinha”, fala uma das jovens que completa dizendo que “agora, se a gente quiser uma saia nova, tem que se rebolar pra comprar” (Disco-debate sobre trabalho infantil, gravado em 2006).

As formas de representação também são diversas. “Quanto maior a ausência do Estado, no que se refere à oferta de equipamentos destinados à participação, à cultura e ao lazer juvenil, tanto mais a rua adquire relevância em suas dimensões socializadoras” (DAMASCENO, 2001, p.10). Se a rua é tida como espaço de socialização entre os jovens das periferias, também é lá onde são criadas novas formas de representação. Muitas expressões juvenis foram criadas nos espaços das ruas, dos bairros.

O *hip hop* é um exemplo de uma expressão juvenil que nasceu nas ruas, “como um contraponto à miséria, às drogas, ao crime e à violência” (SOUZA org., 2005, p.13). Dos guetos do Bronx, em Nova Iorque, em 1970, para as ruas do mundo, o *hip hop* tornou-se uma forma das juventudes darem sua versão dos seus contextos, de suas histórias, passassem a dialogar seus sonhos e as possibilidades de mudanças que encontravam ou que pretendem construir.

Cerca de dez anos mais tarde, na década de 1980, o *hip hop* chega ao Brasil formado por quatro elementos: o *rap* como a crônica da periferia, contando e problematizando a vida dos jovens; o grafite como arte visual e uma possibilidade de deixar sua marca e de contar suas histórias nos muros das cidades; disc-jóquei (DJ) que é o instrumentista; e o *breakdance* é a expressão corporal, a dança, ou a ruptura do plano da dança, já que numa das explicações para o seu surgimento “é enfatizado que o *break* é uma reação à linearidade da dança realizada nas discotecas” (OLIVEIRA, 2007, p.148).

Durante a formação em rádio-escola, uma equipe do grupo de jovens da Praia do Futuro fez um programa chamado Mirim Olodum que falava sobre *hip*

hop. Os bailes, a imagem negativa que muitos tinham da música, as danças e a identificação que muitos jovens tinham com o *hip hop* foram discutidos durante o programa.

Ao perceber como os jovens das mais diversas periferias do mundo estão encontrando no *hip hop* uma forma de expressão, pergunto-me se também não seria uma tentativa de identificação, de diálogo entre jovens de realidades tão diversas e tão parecidas. Os novos estudos de juventude falam sobre a necessidade de perceber as heterogeneidades, que a categoria deveria ser abordada no plural, por ser formada mais pelas diferenças do que pelas semelhanças que existem nos grupos juvenis. Mas será que privilegiando as diferenças não estamos deixando de lado as semelhanças?

A identificação que falamos, dos jovens que vivem nas periferias, com o *hip hop* reforçaria, então, a “corrente classista” que definia as expressões juvenis como formas de resistência contra problemas de classe?

3.1.6 Temáticas da juventude

As temáticas dos programas produzidos por jovens da rádio-escola, durante a formação que aconteceu na Associação Curumins, em 2005 e 2006, mostram que a questão de classe é tão marcante quanto as características geracionais. A entrada precoce no trabalho, as dificuldades de obtenção de bens de consumo e as formas de socialização criadas na rua são exemplos de identificações de classe presentes no grupo.

Mas outras questões trazidas pelos programas mostram que o grupo possui questões que identificam a fase da vida que estão vivendo. As incertezas, o conflito com os adultos, principalmente com os pais, e as descobertas que estavam vivendo, aproximam a concepção da juventude como uma fase da vida, mas como uma definição cultural e não como uma condição biológica.

Não há, de fato, um conceito único de juventudes que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. Há diferentes juventudes e a diferentes maneiras de

olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias (PAIS, 1996, p.37).

Por isso, prefiro não optar por uma corrente ou outra, mas deixar que o próprio estudo de campo vá mostrando os elementos que compõe a categoria juventude, levando em conta tanto as heterogeneidades quando as semelhanças, tanto a questão de classe, quanto a geracional.

As temáticas dos programas, escolhidas pelos próprios jovens, mostram que eles querem discutir questões diferentes das comumente destinadas aos jovens. Amor e solidão, felicidade, adolescência, música, lazer, violência, datas comemorativas (carnaval e páscoa), ONG e trabalho infantil foram os assuntos escolhidos para 16 programas de rádio que variam entre 5 e 20 minutos.

Como o programa sobre adolescência já foi discutido, irei analisar as produções sobre a violência, o amor e a solidão, a felicidade, o lazer e a música. Os programas sobre ONG's serão a base para a discussão do conceito de ONG e sua relação com as juventudes. Já o disco-debate sobre trabalho infantil será detalhado no próximo capítulo, quando serão abordadas as histórias de vida de jovens que participaram da formação em 2005 e 2006 e do estudo de campo realizado em 2008.

Violência

A relação entre juventude e violência foi tema de uma rádio-revista. “Muitas pessoas vêem turistas sendo assaltados por adolescentes ou adultos. A maioria dos assaltos acontece na praia e nas ruas do Serviluz” (Programa Legal sobre violência), descreve uma notícia.

Uma outra rádio-revista também discute a violência na periferia de Fortaleza. As respostas da enquete que perguntava a outros jovens como acabar com a violência demonstrou que eles têm os jovens como os principais causadores da violência nas periferias. Soluções como “mais oportunidades para os jovens”, “eu acho que a galera podia estudar mais no lugar de comprar drogas

e ficar matando uns os outros por causa de besteira” (Programa Livre sobre violência).

Depois de ouvir os programas, analisamos a visão que tinham da juventude da periferia. Discutimos a grande abordagem da mídia ao falar de violência, principalmente quando praticada por jovens, e a construção de uma imagem da juventude em que não se identificavam. Discutimos também lugares, taxados como espaços tipicamente violentos e que, como freqüentadores, sabiam que existia um certo exagero nessa afirmação.

O debate culminou na produção de um novo programa sobre baile *funk*. Alguns dos jovens eram freqüentadores de bailes e afirmavam que a violência estava mais na visão de pessoas que nunca tinham ido do que o que realmente acontecia naqueles espaços. “Galera, a maioria das pessoas acha que em baile *funk* rola muita violência, mas nesse programa vamos descobrir que nem sempre as coisas são assim” (Programa Mirim Olodum), anuncia o comunicador. No decorrer do programa, os jovens discutem que, de fato, acontecem brigas nessas festas, mas a maioria das pessoas vai “curtir os rap e admirar as gatas”, como afirma um dos entrevistados.

A análise crítica das suas produções propiciou uma mudança de postura ao abordar o tema violência. Algumas reações puderam ser observadas nos outros programas como o cuidado ao discutir o tema e o interesse de contextualizar os fatos, de contar as histórias dos jovens que usam drogas e passaram a assaltar turistas, no lugar de apenas contar o fato como na notícia citada acima.

Amor e solidão

“Meu coração tem segredos que movem a solidão”, canta a música do conjunto musical Detonautas²⁶ que abre o programa sobre amor e solidão. Dois comunicadores interpretam a música e dão um recado para os ouvintes: “se você

²⁶ Música “O dia que não terminou”, composição de Tico Santa Cruz, da banda Detonautas. Álbum musical Roque Marciano, faixa 03.

está sozinho, abra os olhos e veja a solução e, para acabar com a solidão, se abra para o amor” (Disco-debate sobre amor).

O medo de ficar sozinho, sem namorado e, principalmente, sem amigos foi discutido em 4 dos 16 programas feitos pelos jovens no período da formação em rádio-escola. O rádio-teatro “Menino Solitário” conta a história de Pedro, garoto que não tinha amigos até conhecer Tiago e Margarida. O trecho a seguir mostra a importância da amizade para os jovens, a necessidade de companhia e o medo da rejeição enfrentado pelo garoto do sociodrama e, certamente, pelos jovens que criaram a história:

- Você já olhou para essa sua cara solitária?

Quando Margarida falou aquelas palavras Pedro ficou muito triste e foi logo falando:

- Minha cara é solitária, porque eu não tenho nenhum amigo pra brincar.

Quando Pedro falou aquelas palavras, Tiago foi logo perguntando:

- Pedro, você quer ser meu amigo e da Margarida? A gente vai tratar você muito bem como nosso amigo.

E Pedro respondeu muito alegre:

- Sim! Eu quero muito ser seu amigo.

Mas quem não ficou muito feliz foi a Margarida. Mas passou vários tempos e Pedro, Margarida e Tiago ficaram amigos de verdade. (Programa Legal sobre amor e solidão)

Machado Pais (1996) fala da importância que os jovens dão às amizades como um “signo geracional” das culturas juvenis. Contradizendo alguns estudos que evidenciam a questão do consumo e creditam características como o individualismo ao novo cenário juvenil. No bojo da solidão, foram discutidos outros temas como o amor e a felicidade.

O primeiro amor, as relações afetivas e a perda da virgindade representavam momentos em que os jovens estavam vivendo e sentiam a necessidade de discutir. “Qual o momento ideal para perder a virgindade?” “Existe amor à primeira vista?” Os questionamentos debatidos nos programas mostram uma imagem romântica das relações. O jargão “e foram felizes para sempre” representa o desejo das meninas de encontrar um príncipe encantado, de serem

“resgatadas” do local em que vivem. O encontro do príncipe encantado, muitas vezes, representa a possibilidade de “mudar de vida”, de ascensão social.

Um sério problema é que, muitas vezes, a condição social desfavorável das garotas as coloca numa situação de vulnerabilidade. O relato de uma jovem, durante a gravação de um disco-debate, falando que estava arrependida de não ter aceitado o convite para morar na Europa, com a promessa de viver um “conto de fadas”, levanta um problema de classe que tem como uma das conseqüências a exploração sexual de crianças e adolescentes²⁷. A condição social é a principal causa da exploração sexual, já que “a maioria das vítimas atendidas são meninas, em geral oriundas de famílias com renda até ½ salário mínimo” (EXPLORAÇÃO, 2007, p.17).

Tanto para as meninas quanto para os meninos, o amor possui uma dimensão formadora de sua felicidade, o desejo de encontrar um grande amor, de namorar “sério” foi levando durante uma entrevista que começava com a pergunta: “qual a importância do amor em sua vida?” (Programa Livre sobre amor). A entrevista feita de uma jovem para outra, mostrava o momento de descobertas que estavam vivendo, o primeiro beijo, ainda sem ter certeza ou sem saber como explicar os novos sentimentos que vinham emergindo.

Após a entrevista, a jovem locutora do programa faz a sua leitura da necessidade do amor: “o amor é muito importante para todos nós. Porque para ter paz, alegria, felicidade e harmonia, precisa existir um pouquinho de amor em nossos corações” (Programa Livre sobre amor). A relação entre amor, amizade e felicidade também foi discutida em outro programa. “Eu acho que para ser feliz eu preciso de mais amigos” (Disco-debate sobre felicidade), fala um dos comunicadores durante o programa.

Para Josso, o amor é um elemento fundamental que compõe a felicidade: “dado ou recebido, sob todas as formas (...) não há narrativa em que

²⁷ A exploração sexual acontece quando existe a troca de algum bem por relações sexuais com crianças ou adolescentes.

esta componente não esteja presente, tanto de forma manifesta como subentendida” (2004, p.92).

A felicidade, muitas vezes, está associada à busca da felicidade coletiva como elemento fundamental para a realização da felicidade individual. Entender as relações de amizade, as formas de sociabilidade e o que fazem em seus momentos de lazer é fundamental para perceber como vivem em “ligação e partilha” e quais estratégias estão criando na sua busca pela felicidade.

Música e lazer

O lazer, para os jovens, aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento de relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas (ABRAMO, 1994, p.61 e 62).

Antes local de trabalho, depois espaço de lazer. A praça, o bairro e as festas foram tema de um programa sobre o Serviluz e outro sobre música. Os horários de encontro e o que faziam quando “não faziam nada”, são elementos que apontam para o reconhecimento do cenário juvenil.

Mas, para os jovens comunicadores da região da Praia do Futuro, um mesmo local pode guardar relatos de diversão e de trabalho. A festa tanto é um espaço de paquera, de sociabilidade, de reconhecimento dos grupos pelas músicas de que gostam, quanto pode ser um local em que catavam latas de alumínio das cervejas e refrigerantes consumidos por outros jovens.

O trabalho e o lazer são misturados nos seus relatos, tanto que em alguns programas, principalmente de disco-debate, são gravados de forma espontânea e os roteiros apenas apontam questões as quais podem ser discutidas, sem impedir o fluxo do debate, fica difícil discernir se estão falando sobre lazer ou sobre trabalho. “Quando a gente ia pras festas a gente aproveitava para catar latinha” (Disco-debate Trabalho Infantil), fala uma das meninas.

Os locais de lazer também estão relacionados com o tipo de música de que gostam, como é o caso dos jovens que se identificam com o *hip hop* e

costumam freqüentar bailes de *rap*. “Boa parte da diversão desses jovens tem na música um dos seus principais elementos, seja para ouvir, para dançar ou tocar” (ABRAMO, 1994, p.66).

Como as oficinas de rádio-escola só aconteciam dois dias na semana, nos outros dias os jovens participam das oficinas de dança e música, desenvolvidas pela Associação Curumins. Compor canções, criar coreografias, descobrir ritmos, tocar instrumentos... as oficinas tornavam a relação que os jovens tinham com a música e a dança ainda mais forte.

O *jingle*, técnica radiofônica em que uma mensagem é transmitida de forma cantada, foi o formato que os participantes encontraram mais facilidade em desenvolver. A definição de música e dança, inclusive, foi transmitida através de um *jingle* que fez parte de uma rádio-revista sobre a temática:

E aí galera, escuta o que eu vou dizer:
Música e dança têm haver com você.
Música tem um estilo muito radical,
Pra você que não sabe música é legal.
E aí galera, ainda tem a dança:
A dança vem da música e a música vem da dança.
(Programa Sintonia Jovem)

Em outro momento do programa, um dos participantes da rádio-escola fala que a música faz parte da vida e que sonha em ser compositor. O programa termina com uma música de sua composição que já era a mais pedida da rádio-escola. A música “Neurose”, um *rap*, fala sobre a paixão de um garoto por uma menina que conheceu num *baile*:

O baile todo tá no som do tambosão
Vem pra cá tuchuca linda que eu quero ver você dançar
É muito linda, mais parece uma sereia
Os olhinhos dela são que nem os de princesa
Quando ela passa com certeza me fascina
Digo ai meu “Deus do céu”, “eu adoro essa menina”
(Trecho da música Neurose)

A música faz parte da história de vida desse garoto e da sua projeção de futuro. Ele sonha em ser compositor e tem a certeza desta possibilidade. As

oficinas de música, assim, contribuíram para o seu encontro com seu projeto de vida.

As outras oficinas que faziam a relação que tinham com a Associação Curumins, que estava completando dez anos de fundação, e a Catavento Comunicação e Educação, instituição que estava desenvolvendo o projeto Segura Essa Onda e que os educandos começavam a conhecer, também viraram temas de programas.

3.2 O espaço contraditório das ONG's

3.2.1 Visita ao Catavento

Nos momentos de avaliação das oficinas, uma dúvida recorrente dos educandos era de como o Segura Essa Onda era desenvolvido pela Catavento, mas suas ações aconteciam na Curumins. Existia um desejo de conhecer a Catavento, saber quais são os outros projetos da instituição e entender o porquê das oficinas não acontecerem lá.

Então, resolvemos planejar uma visita a Catavento, para que os comunicadores pudessem tirar suas dúvidas através da produção de programas de rádio. A visita contribuiu para a compreensão de como funcionava a Catavento e os seus projetos. Também para que os participantes entendessem melhor o Segura Essa Onda e compreendessem que as oficinas aconteciam em outro local porque o projeto tinha o objetivo de ampliar os espaços comunicativos em instituições educativas.

“Qual projeto você participa e como é esse projeto?” (Rádio-revista sobre a Catavento), com a pergunta de uma enquete feita para os profissionais e estagiários da Catavento foi possível conhecer todos os projetos, a atuação de cada membro da equipe e a estrutura organizacional da instituição.

Ao total, quatro projetos foram citados, todos destinados à infância e adolescência e utilizando a comunicação como ferramenta:

- “Eu participo do projeto Bom Conselho a Gente Faz, que é um projeto que faz programas de rádio sobre os direitos das crianças e dos adolescentes”,

fala Tarciana Campos, coordenadora do projeto, sobre os programas de rádio que são produzidos na Catavento e enviados para rádios comerciais e comunitárias do Ceará;

- “Como eu sou educadora eu trabalho nos projetos que precisam mais de uma professora, sabe? Trabalho no Segura Essa Onda que você já conhece e no Cordel do Rádio Encantado que é um projeto que a gente já desenvolveu uma rádio-escola, então a gente voltou para fazer um trabalho de literatura de cordel com o mesmo grupo”, descreve Marilac Patrício, articuladora de educação do Catavento, do projeto de produção de rádio-novelas sobre a obra do cordelista Cego Aderaldo, que vinha sendo desenvolvido com um grupo de comunicadores do assentamento rural Feijão, em Choró, no semi-árido cearense;
- “Eu participo da Agência Catavento Rede Andi. Esse projeto tem tanto aqui no Ceará como em 10 outros lugares do país. A gente acompanha as matérias que saem nos jornais sobre criança e adolescentes e sugere pautas para os jornalistas”, fala Mônica Mourão, jornalista responsável por esse projeto, em 2005, que faz um monitoramento da mídia cearense quando o assunto é infância, adolescência e juventude.

Com as outras respostas, foi possível reconhecer que a instituição tem um profissional que faz as prestações de contas dos projetos e administra a instituição, outro que faz os trabalhos gráficos e ainda outro que faz a articulação institucional e captação de recursos dos projetos.

De volta à Associação Curumins, os educandos contaram que pensavam que o Catavento era maior e que não tinha espaço para as oficinas como na Curumins, que possui uma estrutura física semelhante a uma escola.

Apesar de desenvolver projetos educativos com crianças, adolescentes, jovens e educadores, a sede da Catavento não possui um espaço de formação. A discussão da importância do movimento, do diálogo mais próximo com os educandos e das demandas por mudanças que um grupo de jovens comunicadores podem gerar vêm sendo tema de debates na ONG, em 2008.

Acredito que desenvolver formações na sede do Catavento daria mais vida à instituição e poderia contribuir para ampliar a comunicação entre seus integrantes, já que existe uma segregação da equipe em seus projetos. Como muitas ações são desenvolvidas fora, existe pouco diálogo entre os projetos e, muitas vezes, as pessoas que trabalham na Catavento só ficam sabendo das informações dos outros projetos pelo *site* da instituição ou durante a assembléia de integrantes que reuni todos os membros da ONG, mas só acontece duas vezes por ano.

3.2.2 Dez anos da Associação Curumins

O programa sobre os dez anos da Curumins mostra que a história da instituição conta também as histórias dos jovens que participavam das oficinas em rádio-escola. Alguns meninos fizeram parte dos primeiros grupos de crianças que passaram a freqüentar a Associação e contam no programa as mudanças que aconteceram nesse período. “Mudou muitas coisas: botaram o dinheiro do PETI, que não tinha, e tiraram a gente da rua pra botar a gente aqui” (Programa sobre os 10 anos da Associação Curumins), explica um dos comunicadores que, na verdade conta as mudanças da Curumins ao mesmo tempo que relata um período de sua vida.

Os comunicadores produziram uma enquete, uma notícia, uma entrevista e um sociodrama para contar os aspectos que acreditavam ser os mais importantes da Curumins nesses dez anos.

A pergunta da enquete “o que mudou na Curumins nestes dez anos?” foi feita com os jovens atendidos pelos projetos que falavam tanto pontos positivos, como a entrada da bolsa do PETI, quanto faziam críticas como a qualidade da merenda e a redução de oficinas e profissionais.

A notícia falava da data de aniversário, da estrutura e dos parceiros. “No dia oito de março de 2006, a Associação Curumins faz aniversário”, começava a notícia. Depois, são citadas as oficinas: “banda de lata, dança, rádio-escola, reforço e brincolagem e muitos esportes”. “A Associação conta com o apoio de

ONG's, do Governo do Estado do Ceará, da Prefeitura Municipal de Fortaleza, de institutos religiosos e agencias internacionais" (Programa sobre os 10 anos da Associação Curumins), completou o jovem comunicador.

A entrevista foi realizada com um funcionário do setor administrativo que falou sobre a estrutura da Curumins, explicou como era o trabalho da coordenação administrativa e as dificuldades que já foram enfrentadas durante os 10 anos como a falta de recursos, problema recorrente das ONG's.

O sociodrama fala da abordagem que os profissionais da Associação Curumins faz com as crianças que estão trabalhando. Todos os jovens que escreveram o roteiro e encenaram o sociodrama já vivenciaram aquela mesma história. Recontar a conversa que tiveram com os educadores quando estavam vendendo queijo na praia era relatar um momento de suas vidas que foi encarado por muitos como divisores de águas, um "momento charneira". Como podemos observar num trecho do sociodrama:

Os educadores perguntaram:

- O que vocês estão fazendo aqui, nessa praia?
- Estamos trabalhando para ajudar nossa família.
- E vocês gostam de trabalhar?
- Não gostamos porque é muito cansativo.
- Então temos uma solução pra vocês...

Então eles aceitaram a proposta. Agora Pedro tem 14 anos e Mariana 13 anos e vivem muito felizes na Associação Curumins. (Programa sobre os dez anos da Associação Curumins)

O trecho mostra a transformação gerada pelo encontro com os educadores da Associação Curumins. Durante todo o programa, podemos perceber a importância da instituição em suas histórias de vida, mas também notamos que os comunicadores apontam tanto os pontos positivos quanto as necessidade de mudança, como ficou claro com a produção da série de programas "Na Boca do Trombone".

3.2.3 Na Boca do Trombone

Um dos principais objetivos do projeto Segura Essa Onda é que a rádio-escola passe a ser um espaço comunicativo que acolha as falas e as reivindicações das juventudes. Ao escolherem falar sobre seus contextos e sobre suas histórias, assuntos como o projeto social e a ONG em que participam podem surgir, e a instituição deve estar preparada para acolher os questionamentos e a demanda por participação que deve ser gerada.

A série de programas “Na Boca do Trombone” discutiu os problemas da Associação Curumins, os pontos positivos, as necessidades de mudança e a vontade dos jovens de participar mais das decisões da ONG. “Hoje vamos falar sobre a Curumins, o que tem que mudar e o que não tem e sobre o que precisamos” (Programa na Boca do Trombone 1), anuncia uma das locutoras.

Durante os programas, reivindicações como a ampliação dos espaços de lazer, a diversificação das oficinas e a melhoria da merenda demonstravam a necessidade dos jovens de discutir desde a questão estrutural à prática pedagógica. Mas os comunicadores também ouviram os profissionais da ONG que falaram o que deveria mudar na Curumins. Uma das respostas evidenciava a necessidade de descentralizar o poder de decisão dos profissionais. “Acho que as crianças e os adolescentes do projeto, né, deveriam ter uma participação mais efetiva no processo de decisões e atividades propostas pela Curumins” (Programa na Boca do Trombone 1), fala uma funcionária.

Quanto mais os jovens participarem das decisões, mais irão sentir que são responsáveis pelas mudanças que ajudaram a construir. Participação gera compromisso e desejo de continuar participando. Mas a estrutura das ONG’s como instituições ligadas às questões políticas faz que elas sejam perpassadas por questões de poder.

Apesar de reconhecerem a Associação Curumins como um espaço acolhedor, os jovens avaliaram que era necessário ampliar os espaços de comunicação. Mesmo que suas falas não fossem reprimidas, eles não estavam a vontade em questionar, demonstrando a existência de relações de poder. Durante

a produção dos programas “Na Boca do Trombone”, várias vezes os comunicadores avaliaram se iriam ou não veicular os programas.

A insegurança em fazer críticas demonstra um receio que, algumas vezes, nem é concretizado. Uma das principais críticas era destinada à qualidade da merenda, e, cerca de dois meses depois da veiculação dos programas, houve uma mudança de fornecedor que resultou numa considerável melhora, segundo os próprios jovens.

Mas o receio dos jovens em veicular os programas que faziam críticas à instituição mostra que as relações de poder existem, mesmo que sejam negadas, ou talvez até sejam mais fortes exatamente por serem negadas.

Essas relações de poder foram questionadas pelos jovens através dos programas de rádio que produziram, a veiculação dos programas em circuito interno proporcionou que suas falas ganhassem uma dimensão participativa, por influírem em algumas decisões da instituição. Mas a rádio foi transformada em itinerante pouco depois do fim da formação em rádio-escola, em 2006. Segundo a coordenadora de educação da Associação Curumins, Lastênia Sirino Soares²⁸, “transformar a rádio-escola num recurso itinerante foi para que pudéssemos estar mais próximos das escolas (...) para atrair e para que os meninos pudessem replicar um aprendizado que eles tavam tendo dentro do projeto”.

Lastênia explica que a Curumins desenvolve algumas ações nas escolas dos jovens que fazem parte de suas formações no contra-turno e a instituição viu que levar o equipamento de som para as escolas durante suas ações seria uma forma de atrair os outros estudantes e de aproximar os jovens que participaram da formação em rádio-escola nessas ações, com o auxílio deles na manipulação dos equipamentos e desenvolvendo algumas produções.

Assim, a rádio-escola foi desinstalada do sistema de circuito interno de caixas de som e passou a ser usada em momentos comemorativos ou nas ações da Associação Curumins nas comunidades do entorno.

²⁸ Entrevista concedida 16 de setembro de 2008.

Apesar de existir uma preocupação em dar continuidade à rádio-escola, mesmo que em momentos específicos, ao transformá-la em itinerante, foram reduzidas as possibilidades de participação dos jovens, que já não podiam planejar uma programação fixa e porque o alcance da rádio foi diminuído. Enquanto com caixas de som a rádio-escola chegava a todos os espaços, como: salas, pátio, quadra, parque, refeitório e recepção, com a itinerante seu alcance fica reduzido a um único espaço.

Outro ponto é a questão da autonomia dos jovens: agora para produzirem e veicularem seus programas, os jovens precisam saber se os equipamentos não serão usados em nenhuma atividade externa e precisam, ainda, pedir para usá-los, já que a chave da sala onde ficam guardados os equipamentos não está acessível a eles. Mas, Lastênia afirma que, sempre que requisitada, a rádio esteve disponível e “nunca houve nenhuma restrição com relação a essas questões” de uso da rádio.

Segundo Lastênia, existe uma demanda dos jovens por dar continuidade à programação da rádio-escola, mas a saída de alguns participantes das oficinas e a necessidade de formação dos educadores que não conheciam as técnicas de rádio inviabilizaram a existência de uma programação fixa. Mesmo assim, depois da saída da Catavento, os jovens continuaram produzindo seus programas, mas sem uma periodicidade definida. “Há sempre essa demanda, tanto que essa formação atual se deu muito pelas demandas que eles traziam”, fala Lastênia sobre a consulta que a Curumins fez entre os jovens para saber qual a formação de que eles mais tinham gostado de participar e, por maioria dos jovens optarem pela rádio-escola, a instituição resolveu incluir técnicas radiofônicas na formação que está desenvolvendo no período da manhã.

A demanda dos jovens pela continuidade da rádio-escola é também por participação, por terem suas vozes ouvidas, por questionarem as relações de poder e pela ampliação do diálogo na instituição de ensino em que participam.

3.2.4 Relações de poder

As relações de poder fazem parte da história das ONG's, que surgiram no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 como instituições que faziam frente ao poder do Estado e lutavam pela redemocratização do país. Na década de 1980, aconteceu um forte crescimento de ONG's que passaram a lutar por políticas públicas para os seguimentos socialmente excluídos e pelas bandeiras dos Novos Movimentos Sociais (NMS), como falamos no primeiro capítulo.

A relação com as estruturas de poder, presentes em todas as organizações sociais, também faz parte da estrutura das ONG's desde seu surgimento, mas o discurso de que existe uma luta contra o poder, como se ele fosse externo e não fizesse parte de suas práticas, mascara suas causas e relações e, como explica Peruzzo (1998), ao explicar a hegemonia em Gramsci, quanto mais invisível, mais eficaz torna-se a manutenção do poder.

Segundo Danziato, os representantes dessas entidades, apesar de não serem ingênuos quanto ao exercício do poder, avaliam que ele é “exercido, notadamente, pelas organizações vinculadas ao Estado” (1998, p.194), como se o poder fosse externo e não estivesse fortemente presente nas ONG's.

Entendendo que o poder encontra formas específicas de atuação, engendrado nas relações estabelecidas num determinado campus social, concluímos que os atores sociais ligados às ONG's, direcionados pelos discursos que veiculam, não estão imunes a desenvolver formas peculiares de exercício de poder, mesmo que seja meramente através da reprodução de um discurso que fundamenta suas práticas sociais e que se constitui mediante práticas discursivas (1998, p.25).

A questão dos discursos, da imposição de uma verdade inquestionável é outro ponto que deve ser discutido quando se fala em relações de poder nas Organizações Não Governamentais. A reprodução do discurso, que deve ser repetido e não problematizado pelos jovens, de que o trabalho infantil é danoso ao seu desenvolvimento, acaba gerando silenciamentos ou a sua mera reprodução.

Segundo Martín-Barbero (2002), a linguagem é uma das formas mais eficazes de dominação. Se a escola legitima a linguagem das classes dominantes

ao escolhê-la como padrão, o que fazem as ONG's quando escolhem um discurso como o detentor da verdade para o benefício dos próprios jovens? O que sentem os pais ao ouvir que trabalho infantil é crime e que quem é beneficiado com esse trabalho é um "explorador"?

Será que a resistência inicial dos jovens em falar de suas vidas, da experiência no trabalho, era um silenciamento diante do discurso "padrão" que já dava as respostas antes das perguntas, que não problematizava as práticas dos jovens?

A força política do representante legal, articulador institucional ou diretor, para citar algumas das nomenclaturas comuns das ONG's, e a reprodução de um discurso normalizador, que não abre espaço para questionamentos por parte dos jovens, são questões que fazem parte do contexto das ONG's e devem ser discutidas de forma mais aprofundada.

Ainda num dos programas da série que discutia o que deveria mudar na Associação Curumins, outra profissional falou sobre a necessidade de inserir os outros funcionários nas discussões dos fóruns de defesa dos direitos de crianças e adolescentes de que a instituição participava.

O que eu acho que poderia acontecer é que outros funcionários, não só quem trabalha diretamente com a mobilização, mas os outros funcionários da recepção, os educadores, também pudessem estar envolvidos com as redes de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Não ficar limitado a dois ou três funcionários (Programa Na Boca do Trombone 1).

Difícilmente uma decisão ou discussão que está sendo debatida nos fóruns chega aos outros profissionais. O poder de decisão fica nas mãos de poucos ou de uma pessoa. Um dos problemas para a realização desse debate é a concentração de atividades dos projetos e a necessidade de gerar resultados rápidos para manter o financiamento.

As ONG's têm se portado de forma pragmática, como tantos já reconhecem, cujos resultados talvez não tenham sido mais satisfatórios devido a uma necessidade de pararem um pouco para refletir não sobre a direção e sentido de suas práticas, que já estão

bem definidos, mas refletir a respeito dos instrumentos nos quais tais práticas se efetivam (DANZIATO, 1998, p.128).

Como as ONG's trabalham com projetos, com tempo determinado para acabar e recursos reduzidos, existe um constante movimento para a renovação ou incorporação de novos projetos, demandando uma articulação permanente que, muitas vezes, é feita pela mesma pessoa por já possuir os contatos ou por ter influência entre os possíveis parceiros, como se costuma chamar os financiadores dos projetos.

Em alguns casos, o captador de recursos é também o representante da instituição nos principais fóruns, até porque as informações dos editais de projetos circulam nesses espaços e pela possibilidade de firmar parcerias entre instituições que participam dos fóruns.

O poder político que é exercido fora da instituição é firmado também dentro dela. Mesmos durante os debates e os momentos de diálogo e avaliação, é possível perceber o peso maior de algumas falas em detrimento de outras, mas as relações de poder, muitas vezes, não são assumidas abertamente, o que pode ocasionar, também entre os profissionais, o silenciamento de algumas falas.

Existe uma contradição entre a busca por processos democráticos e as relações de poder. A própria negação de que o poder é exercido na instituição e de que existe uma disparidade de forças pode representar a tentativa de afirmação dos ideais democráticos, participativos e de negação do poder hegemônico, princípios sob os quais foram criadas as ONG's. Mas "o poder flui, porque não é uma propriedade, mas algo que se exerce" (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.96).

As ONG's precisam questionar se suas práticas não estão contradizendo seus princípios, avaliar seus espaços de participação e reconhecer que o poder existe, para começar a desvendar seus labirintos. Também os discursos precisam ser revistos. Os direitos das crianças e dos adolescentes precisam ser discutidos com eles, mas sem transmitir comunicados e, sim, dialogando.

3.2.5 O ECA e a participação em rede

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado em 1990 a partir de uma grande mobilização de diversos movimentos sociais e ONG's. As movimentações anteriores à criação do Estatuto, reuniram cerca de duzentas mil assinaturas de eleitores e um milhão e duzentas mil assinaturas de crianças e adolescentes que pediam que fosse incluído no texto da Constituição Federal (CF) de 1988 o "primeiro artigo especificamente voltado para a criança como prioridade absoluta na história constitucional do Brasil" (DANZIATO, 1998, p.66).

Como resultado, foi incorporado o artigo 227 à CF que deveria ser regulamentado por lei ordinária. O Ceará participou ativamente do movimento pro criação do Estatuto, com papel destacado para a Pastoral do Menor, o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança (NUCEPEC) e o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR). Até que, em 13 de julho de 1990, o ECA foi aprovado pela Lei nº. 8.069.

Depois de sua implantação, muitas ONG's foram criadas ou mudaram seu foco para a garantia dos direitos presentes no Estatuto. A participação social, inclusive de crianças e adolescentes, na criação dos seus artigos, torna o ECA a materialização do sonho de um mundo mais justo, menos punitivo, em que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos.

A atuação em rede unificou as lutas de movimentos sociais e ONG's, "o local, os problemas particulares se universalizam" (WERREN, 1999, p. 68) e tornou possível a criação de Estatuto. Mas a efetivação dos direitos previstos no ECA precisaria de uma articulação contínua das redes, o que culminou na criação de fóruns como o Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA).

A idéia de rede implica admitir a complexidade do social, composto de setores e agrupamentos sociais heterogêneos, campos de múltiplas contradições, diversidades e discursos plurais, em que opera não apenas a lógica do conflito, mas também da cooperação e da solidariedade (WERREN, 1999, p.51).

A forma como se organizam em redes, que garantiram várias conquistas sociais como a criação do ECA, traz a necessidade do diálogo para a construção de lutas comuns. Também a rotina de avaliação interna e em rede das instituições propicia a participação de jovens que podem questionar, que podem propor.

Durante a avaliação da campanha dos 18 anos do ECA, realizada pelo Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) em julho de 2008, um jovem questionou que foi convidado para participar da passeata do dia 13 de julho, mas não para o planejamento da campanha²⁹. Sua reivindicação representa uma demanda de participação de jovens organizados em rede para discutir o orçamento municipal destinado para as crianças e os adolescentes de Fortaleza, a Rede Orçamento e Participação Ativa (Rede OPA).

A organização dos jovens da Rede OPA fortalece suas falas, já que “o fortalecimento da sociedade civil (empowerment) está associado à capacidade dos sujeitos sociais de se articularem” (WERREN, 1999, p.83), de formarem redes.

Os questionamentos debatidos na avaliação da campanha dos 18 anos do ECA representam um movimento contínuo da atuação em rede. A heterogeneidade dos seus sujeitos, dos seus grupos, torna o conflito uma constante por fazer parte de sua dinâmica dialógica e também do seu princípio comum que é o reconhecimento das diversidades e a luta por um mundo em que todos sejam ouvidos.

O ECA traz a discussão da importância das falas dos jovens, da expressão; fala das crianças e dos adolescentes como sujeitos que têm direito de serem ouvidos e podem, assim, representar seus sonhos e começar a construir suas trajetórias ao prever, em seu artigo dezesseis, o direito de toda criança e adolescente à liberdade de ir e vir, de opinião e expressão, de crença, de brincar e de divertir-se, de buscar ajuda e de participar da vida familiar, da convivência comunitária e da política, na forma da lei.

O direito de ser ouvido passa pelo direito de ser, de transformar-se e de modificar a sociedade. Também passa pelo direito à comunicação, a questionar,

²⁹ Informação concedida pela representante da ONG Catavento Comunicação e Educação no Fórum DCA.

inclusive, o próprio Estatuto. Mas, diante da dificuldade das ONG's e fóruns na luta pela efetivação do ECA, pode surgir o receio de que, ao questioná-lo, estaríamos enfraquecendo-o.

3.2.6 Práticas educativas das ONG's na efetivação do ECA

Na intenção de disseminar os direitos das crianças e dos adolescentes e contribuir para a sua garantia, o ECA passou a ser conteúdo de muitas oficinas desenvolvidas pelas ONG's, mas, muitas vezes, o Estatuto é apenas transmitido, sem que se tenha um maior espaço para a sua problematização. Transmitir o ECA como verdade absoluta, sem espaço para que os jovens façam uma leitura crítica de sua mensagem e relacionem os artigos com os seus contextos, é como negar sua própria concepção, que se deu a partir de um processo participativo.

Se o ECA foi criado de uma forma dialógica, as práticas educativas das ONG's que lutaram pela sua criação ou surgiram como consequência dessa conquista social também devem ser dialógicas.

Campanhas de fóruns de garantia dos direitos, que trazem *slogans* como: “com o trabalho infantil, a infância desaparece”³⁰, negam as possibilidades desses meninos e meninas falarem de suas experiências e perceberem como foram formadoras em suas vidas. É como uma negação da memória, como um tempo que deve ser esquecido porque não existiu, porque foi “roubado”.

Outras campanhas, como a de combate à exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes desenvolvida em maio de 2008, que tem como tema: “direitos sexuais são direitos humanos”, mostra como é possível abordar o ECA de forma propositiva e aberta ao diálogo. No lugar de negar a sexualidade de crianças e jovens ou de afirmar que suas vidas acabam depois de um passarem por algum tipo de abuso, a campanha discute o direito que possuem de ter, de falar e de exercer sua sexualidade no seu tempo, como um ato de escolha e não de exploração.

³⁰ *Slogan* da campanha estadual contra o trabalho infantil realizada, em 2007, pelo Fórum Estadual pela Erradicação do Trabalho Infantil e pela Proteção do Trabalhador Adolescente no Ceará.

As práticas educativas que desenvolvem os conteúdos do ECA, ou que têm a garantia dos direitos como finalidade da formação, também podem inibir ou incentivar a participação dos educandos. O questionamento, o debate, o diálogo, são princípios da Educação Popular que teve sua expansão em paralelo com o crescimento das ONG's e que vem fundamentando suas práticas educativas.

Mas como questionar o ECA se ele nem foi aplicado de forma integral? Debater sobre seus artigos não seria uma forma de enfraquecê-los? FREIRE diz que negar o debate é negar a possibilidade de participação, de permitir que a pessoa seja parte da transformação proposta pelo Estatuto.

Quer dizer, na medida em que me fecho, me tranco, em que não expresso a alegria de ver, por exemplo, de conversar, de discutir, posso estabelecer uma fronteira no espaço afetivo entre mim e ti que te ensina a não entrares no campo meu para pedir algo, para demandar de mim um compromisso maior (FREIRE, 1985, p.28 e 29).

O papel das ONG's não é apenas reproduzir o ECA, "colocar" seus artigos nas cabeças dos jovens, dos pais, da sociedade. É construir, juntos, esse novo mundo que só foi esboçado pelo Estatuto, é permitir o seu questionamento, a sua leitura crítica. A Educação Popular, que toma o contexto como base, que incentiva à participação e que propõe uma forte ligação entre teoria e prática, pode contribuir para a ampliação do diálogo e da comunicação nas ONG's.

No próximo capítulo, vamos ver como foi formador para jovens da rádio-escola narrar suas experiências no trabalho sem, necessariamente, reproduzir o discurso negativo comumente disseminado pelas ONG's, quando se fala em trabalho infantil. Também como a narração de suas histórias de vida podem ajudá-los a construir novas trajetórias.

4. TRAJETÓRIAS JUVENIS E NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS

O caminho é feito e fazedor de mim. Neste capítulo, vamos discutir como a narração pode ser uma experiência formadora para jovens comunicadores que reconstróem suas trajetórias ao mesmo tempo em que as contam.

Ao ouvir os relatos de suas vidas, de suas experiências no trabalho, das descobertas da juventude, dos sonhos e das projeções de futuro, foi possível construir um mapa, mesmo que noturno, das trajetórias de jovens comunicadores da Praia do Futuro que descobriram no rádio uma possibilidade de representar e construir suas histórias de vida.

Durante a formação em rádio-escola, relatada no capítulo anterior, pude observar como os jovens falavam de si e dos seus contextos nos programas de rádio. Chamou minha atenção o fato de estarem incluídos em todos os programas de rádio que faziam. Seja abordando uma temática de que gostam, que faz parte de seu cotidiano, ou falando suas histórias e reivindicando algo.

Mas por que existia uma necessidade tão forte de falarem de si ou dos seus contextos? Será que estes eram apenas os assuntos que mais conheciam e, por isso, sentiam segurança em falar? Ou será que tinha algo mais? Será que ao falarem sobre suas vidas estão refletindo sobre o acontecido? Será que estão dando suas versões de suas histórias ou construindo outras, inéditas até para eles?

Segundo Delory-Momberger, ao contar uma história, estamos recriando-a, a memória é matéria viva, em constante transformação. Ao falar sobre nossas experiências, elas estão tornando-se formadoras, porque estão nos ensinando que sobrevivemos a elas.

Longe de ser fixada em uma forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente fixo, a narrativa é uma matéria instável, transitória, *viva*, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia (...) Não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o

sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto (2006, p.362).

Ao ouvir os programas de rádio feitos pelos jovens comunicadores da rádio-escola, percebi que os programas eram relatos de suas vidas e comecei a me questionar como essa experiência pode ter sido formadora para esses jovens, como contar o passado foi revivê-lo no presente. Quais sentimentos emergiram durante a produção dos programas? Como as histórias são criadas a partir da comunicação? Como a alteridade de ouvir seus relatos os faz reconhecer ou “estranhar” a si próprio?

Nos capítulos anteriores, relacionei as formações em rádio-escola com a pesquisa (auto)biográfica, analisando a potencialidade autobiográfica do projeto Segura Essa Onda, a demanda dos jovens por falarem de si como uma prática de afirmação e de construção dos cenários juvenis e os conteúdos dos programas de rádio como relatos das histórias coletivas e singulares desses jovens.

Neste capítulo, vou relatar o reencontro que tive, agora como pesquisadora, já que antes era a mediadora das formações, com jovens moradores da região da Praia do Futuro que participaram da turma de formação em rádio-escola de 2005 e 2006 para perceber como aquela experiência de falar de si em programas de rádio pode ser ou não formadora para eles e como o trabalho (auto)biográfico pode ajudá-los a construir uma trajetória diferente.

Para isso, vou dividir o capítulo em dois momentos. Primeiro, analisarei um disco-debate produzido em 2006, uma das últimas produções da formação, em que relatam suas experiências no trabalho infantil e como foi para cinco jovens desse grupo ouvir suas histórias após dois anos.

Num segundo momento, farei uma reflexão sobre as histórias de vida de três jovens que participaram do disco-debate e aceitaram o desafio de desenvolver um trabalho (auto)biográfico, utilizando o rádio e a fotografia artesanal para contarem suas histórias e dos locais marcantes em suas trajetórias.

4.1 Ateliê biográfico musical

“O disco-debate é um debate, mas fazendo a discussão a partir de uma canção” explica uma das jovens na abertura do programa que debateu a questão do trabalho infantil a partir da música “Leve a sério” da Banda de Lata de Todas as Cores³¹, composta pelos mesmos jovens do grupo de rádio-escola.

A música tem uma forte relação com a juventude, é um elemento de identidade entre os grupos, mas, muitas vezes, as suas mensagens não são discutidas entre os jovens. Discutir o conteúdo de uma música é uma forma de problematizar seus conteúdos, de estimular a reflexão das letras que cantarolamos sem nos darmos conta das mensagens que estamos disseminando.

É comum ouvirmos frases como: “eu nunca reparei que essa música falava isso” durante o debate do conteúdo de uma música escolhida pelos próprios jovens. Possibilitar essa discussão é uma forma de problematizar o cotidiano deles, os momentos de lazer e as formas de sociabilidade.

Mas, das formações em rádio-escola em que fui mediadora desde 2004, o disco-debate mais marcante foi exatamente o da turma de comunicadores da Praia do Futuro. A música escolhida “Leve a sério”, fala sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, o trabalho infantil, a necessidade de brincar e dos adultos ouvirem o que os jovens têm a dizer. Mas, assim como nos outros disco-debates, os jovens nunca tinham discutido a da letra música, apesar de cantarem e dançarem nos ensaios e durante os espetáculos organizados pela Associação Curumins, geralmente no final do ano.

O trabalho infantil não era um tema abordado livremente pelos jovens, mas, durante o disco-debate, a impressão que tive foi a de que eles resolveram “jogar” tudo o que viveram, relatar as histórias, os sentimentos, os medos...

O grupo, naquele dia, estava reduzido, apenas nove comunicadores dos vinte e nove que participavam da formação estavam presentes. Isso porque tinha sido formado um “núcleo gestor” com esses nove jovens que estavam

³¹ A Banda de Lata é uma ação desenvolvida pela Associação Curumins, desde 2000, com crianças e adolescentes que passaram pelo trabalho.

dispostos a fazer parte da organização da rádio-escola depois da saída do Catavento e que foram eleitos como representantes da turma pelos próprios colegas.

Avalio que o número reduzido de pessoas, as relações de afetividade e confiança que foram construídas ao logo da formação e a proximidade que tinham com a música foram fatores importantes que propiciaram a realização de um ateliê biográfico musical.

O “ateliê biográfico” é um procedimento de investigação desenvolvido por Delory-Momberger em que, no máximo, doze pessoas participam de um processo de formação que tem o relato “como construção da experiência do sujeito e da história de vida como um espaço de formabilité aberto ao projeto de si” (2006, p.366).

Segundo Delory-Momberger (2006, p.366 e 367), o procedimento de investigação é desenvolvido em cinco momentos: o primeiro é um tempo de informações sobre o procedimento; o segundo é a negociação dos acordos entre o grupo, com as regras de funcionamento; o terceiro e o quarto são os momentos do relato oral e da sua socialização, em que cada membro poderá contar sua história ao grupo; o quinto momento é o do relato escrito, quando o narrador irá ler sua história e o grupo irá intervir, fazendo uma “pressão narrativa” e levando o autor a readaptar sua história; o sexto e último momento é um tempo de síntese, em que cada participante apresenta o projeto que emergiu dos relatos e faz um balanço de como a experiência contribuiu para a construção do projeto profissional de cada um.

A proposta de Dolory-Momberger tem como base a abordagem experiencial, em que as narrativas não abrangem toda a vida, mas uma abertura, muitas vezes, por temáticas como a vida profissional ou a vida estudantil, que visa fornecer elementos para a construção de um projeto profissional aberto ao projeto de vida de adultos.

O ateliê biográfico musical é uma adaptação ao procedimento desenvolvido pela autora, já que essa pesquisa é desenvolvida com um grupo de

jovens, com demandas e tempos diferentes. Mas também as narrativas representam um elemento das histórias de vida dos jovens que são suas experiências no trabalho, tendo a abordagem experiencial como procedimento de investigação.

Mesmo o disco-debate tendo acontecido antes do início desta pesquisa, já existia a intencionalidade de ser uma técnica que possibilitasse a discussão de um momento da vida dos jovens que vinha sendo negado ou escondido para que pudessem compreender a importância que essas histórias tinham e começar a construir um projeto consciente de futuro.

Com o material rico em relatos de vida e sentimentos, vi a possibilidade de adaptar o procedimento de investigação, de acordo com o contexto e as particularidades de se desenvolver uma pesquisa com um grupo de jovens.

Assim, a primeira etapa do ateliê biográfico musical aconteceu no período da formação em rádio-escola, quando os jovens e as mediadoras foram formando um grupo, desenvolvendo atividades e deixando clara a intencionalidade que tínhamos de possibilitar a formação de comunicadores, que escutam ao mesmo tempo em que escrevem a história do seu grupo e deles mesmos.

A concepção de comunicador dialoga com a de narrador que é “a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p.198). Quando desenvolvemos um processo de formação de comunicadores, estamos propondo que eles passem a contar, ouvir e recontar experiências que, notamos em todas as formações, são suas ou de outros que ajudam a contar ou a entender as suas. A comunicação propicia a alteridade, quando nos olhamos de fora e percebemos quem somos.

A segunda etapa, de negociação, também foi realizada ao longo das oficinas. Colamos uma cartolina na sala em que a maioria das atividades era realizada e escrevemos os acordos que surgiram da demanda do próprio grupo por respeito à fala e à integridade física do outro, por pontualidade de todos para começarmos as atividades juntos e pela disponibilidade de trabalhar em equipe.

Outros acordos foram firmados depois do disco-debate ter sido realizado, como a de não contar as histórias que foram relatadas e não veicular a gravação na rádio-escola da Associação Curumins. A regra dos jovens era de que as mediadoras “poderiam passar aquela gravação em qualquer outro lugar do mundo, menos lá”.

A terceira e quarta etapas foram de relato e socialização das histórias de vida por meio do próprio disco-debate. A orientação que passamos para os jovens foi a de que eles escolhessem alguma música que tivesse relação com as suas vidas, que representasse uma identificação entre eles. A música escolhida falava sobre trabalho infantil, demonstrando o interesse dos jovens em falar sobre esse momento de suas vidas que antes era evitado.

Leve a sério
Quando eu estiver brincando
Sou criança e sei
Sei do que estou falando

Trabalho não é brincadeira
Só gente grande deve trabalhar
Sou criança
É tempo de escola é tempo de brincar
(Trecho da música Leve a sério)

Um silêncio incômodo invadiu a sala depois de ouvirmos a música, até que uma jovem falou: “eu vou começar, galera”.

4.1.1 Relatos e socialização

Diferente da proposta de Dolory-Momberger, que fala da necessidade de cada pessoa ter seu tempo de relato sem que ninguém interrompa, o disco-debate propõe o diálogo desde o primeiro momento. Se, por um lado, as interrupções que aconteceram durante os relatos podem prejudicar a construção de um projeto pessoal, já que as narrativas contariam mais a visão do grupo do que as histórias singulares. Por outro, o debate permitiu ao grupo de jovens apoiar suas falas, encontrar companhia mesmo nos momentos mais difíceis do relato,

dividir sentimentos e construir a história do grupo ao mesmo tempo em que falam de si.

O debate permite uma troca de idéias, sentimentos e vivências que para mim parecia mais relevante do que a construção de relatos individuais. Mas, na medida em que fui desenvolvendo os procedimentos de investigação e aprofundando os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica, comecei a perceber que mesmo os relatos individuais contém a história da sociedade, porque somos a “síntese individualizada e activa de uma sociedade” (FERRAROTTI, 1988, p.26), somos um “universal singular”, já que o indivíduo “mais do que reflectir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo” (FERRAROTTI, 1988, p.26).

A dimensão coletiva, dessa forma, também estaria presente nos relatos individuais, mas o receio que os jovens tinham de falarem sozinhos e a ansiedade de contar, para muitos, pela primeira vez suas histórias, mostravam a especificidade desse grupo que receava e ansiava por debater suas vidas, tornando o debate uma demanda. Mesmo com o meu pedido para que não interrompessem a fala do outro, os risos e as interjeições deixavam transparecer os sentimentos que emergiam ao ouvir seu colega contando uma história que também é sua e que queriam completar.

Assim, resolvi inverter o procedimento de pesquisa desenvolvido por Delory-Momberger que propõe iniciarmos com os relatos individuais para depois partirmos para o grupo. O ateliê biográfico musical representa, então, o momento coletivo de construção das histórias de vida que será prosseguido por um de construção de narrativas individuais, como veremos adiante.

Logo no início do disco-debate, podemos perceber que todos queriam contar uma mesma experiência: “Eu trabalhei de tudo. Eu trabalhei vendendo coco, queijo, cocada, tapioca, coxinha”, começa uma garota. Depois, os outros completam: “eu vendia queijo, vendia coco na praia, vendia ovo de codorna, água mineral”; “eu trabalhei de vender piaba, peixe... e o que mais gente? De vender ovo de codorna e casquerava no lixo”. A gargalhada do grupo não intimidou o

garoto que explicava para mim que “casquerar” era “catar lixo, papelão, garrafa, tudo aquilo que a gente recicla”.

Depois, com as falas das pessoas do grupo, notei que a gargalhada era por eu não conhecer o termo “carquestar”, tão comum para eles, e não por causa do depoimento do garoto. “No dia em que fui “casquerar”, eu o Bibita, o carro caiu por cima dele, aí o homem tirou ele lá de baixo e deu dois reais pra ele, me deu um biscoito e ainda deu um biscoito pra ele”, conta uma menina sobre um dia que o carro de material reciclável virou e deixou seu amigo encoberto de papelão. A história é relata como se tivesse vivido uma aventura. “Teve um dia que eu achei cinquenta reais de moeda num lixo perto dum parquinho”, conta outra menina como se tivesse descoberto um tesouro perdido.

As falas representavam uma imagem diferente da transmitida pelo mesmo grupo de jovens que repetiam que o trabalho infantil acabava com a vida da criança. As dificuldades, as dores, alegrias e a solidariedade que aprenderam na rua como um espaço de sociabilidade compunham relatos de uma experiência que descobriam ser formadora naquele momento.

Durante a avaliação do disco-debate, muitos confessaram que falaram “coisas que nunca tinham falado pra ninguém”, nem para eles mesmos. Através da narração, a experiência vai tomando forma, vamos fazendo relações, criando pontes, entendendo suas conseqüências.

É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para a conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada (DELORY-MOMBERGER, p.363).

As transações entre as experiências, os significados e os sentimentos que emergem durante a narrativa criam elementos de identificação. “A posição de ouvinte, ou melhor, de ator-ouvinte, vai gerar um trabalho interior de comparação por identificação e diferenciação da sua história com a narração ouvida” (JOSSO,

2004, p.149). As identificações que surgem ao ouvir os relatos dos outros dão forma ao seu.

Antes do início do disco-debate, um garoto antecipou que “nunca trabalhei em nada”, para justificar que seria “apenas” ouvinte. Mas as falas dos colegas e a confiança que os outros jovens estavam depositando no grupo ao falar de suas vidas fizeram que o garoto sentisse necessidade de contar também sua história e fosse o primeiro a falar que “casquerava lixo”, como contamos acima.

As transações entre as narrativas possibilitaram que as falas de uns modelassem ao mesmo tempo em que eram modeladas pelas falas dos outros, também resultaram numa narrativa inédita, até mesmo para eles. O relato de um jovem trazia recordações para outro que dava sua versão sobre um momento semelhante que viveu, a fala de um problematizava a do outro.

Alguns aspectos do disco-debate chamaram minha atenção, entre eles a compreensão de que formavam um grupo, a forma como falavam sobre o trabalho infantil, a descoberta da solidariedade na rua e as estratégias de felicidade em meio às situações adversas.

Grupo juvenil

Ao ouvir os relatos, podemos notar que a história de um conta a história do grupo. O trabalho, a periferia, as condições precárias de vida, os problemas familiares e o grande número de irmãos são elementos comuns entre esses jovens. As dificuldades, angústias e medos eram compartilhados.

Todos nós passamos por necessidade. Eu ficava em cima do muro e tinha uma mulher vizinha lá de casa que assava cada pedaço de galinha. Aí ela dizia assim: “vou levar pra minha cachorra comer”. Aí levava, né. Aí teve um dia que eu tava lá em cima do muro só olhando pras comidas e a mulher me viu e eu falei assim: “tem alguma coisa pra eu comer que hoje ainda não comi nada” e ela jogou cada pedaço de bolo (relato de uma jovem durante o disco-debate sobre trabalho infantil, gravado em 2006).

Os relatos de fome foram compartilhados por todos os jovens que participaram do disco-debate. “Quando o dinheiro do PETI atrasa, a gente passa

fome”, disse uma garota, e a sua irmã refletiu que existia algo que para ela doía mais: “lá em casa o que mais me doía quando a gente não tinha nada para comer de manhã era minha mãe. Ela se desesperava. Ela chorava”.

O período da manhã era especialmente crítico para esse grupo. O dinheiro que apuravam no trabalho era pago a cada dia, dependendo da produção ou da sorte de cada um e o café da manhã era uma das refeições mais incertas para esses jovens.

As estratégias de sobrevivência também eram compartilhadas por esse grupo. Todos sabiam como deixar o material reciclável que catavam mais pesado colocando pedras nas latas de alumínio e amassando para que não caíssem no percurso. Mas as estratégias de sobrevivência também eram marcadas pela solidariedade.

Parece que são exatamente essas adversidades que tornam o sentimento de grupo mais forte. A característica itinerante, transitória, do trabalho os faz habitantes da cidade, mais do que dos bairros. Por mais que morem todos da região da Praia do Futuro, é a cidade, são as periferias, os espaços de trabalho e trânsito que constituem os “seus” locais. Para fixar suas histórias, a principal estratégia é construir territórios subjetivos alicerçados pelo encontro de amigos, parceiros, e pela solidariedade.

Solidariedade

Durante os relatos, uma garota falou da descoberta da solidariedade na rua e da alegria que sentia sempre que chegava a hora do almoço e sabia que tinha um prato de comida lhe esperando. “Teve um dia que eu ia passando aí uma mulher falou: ei menina, toda vida que você tiver catando lixo, você pode vir aqui em casa que você almoça”, fala a jovem durante o disco-debate.

As narrativas descreveram várias situações de troca de mantimentos entre amigos, entre vizinhos. Da ajuda do padeiro que “conhecia a história” da família de uma das jovens e doava pães e leite sempre que não tinham dinheiro para tomar café da manhã, até a contribuição do dono da farmácia.

Para Freire, a solidariedade não é ter “pena”, mas ter amor pelo outro, “quando o gesto deixa de ser piegas, sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor” (1983, p.38). É nesse ato de amor que reconheço que a vida é uma trama, que tudo está relacionado, que “não sou se você não é” (FREIRE, 1992, p.100). Por isso, a busca de um mundo melhor não pode ser uma realização individual. Qual o sentido em ser feliz sozinho? “A utopia juvenil é repleta de solidariedade, uma parcela considerável põe em relevo que se o jovem quer um país melhor não deve olhar só para si” (DAMASCENO, 2001, p.16).

Esses jovens descobriram que, muitas vezes, precisamos abrir mão de desejos, de sonhos, em busca de uma realização coletiva. A solidariedade é um ato de amor e uma estratégia de sobrevivência que foi aprendida por meio de experiências formadoras como a descrita por esta jovem:

No tempo que eu tava trabalhando na praia, todo dinheiro que eu ganhava dos meus fregueses eu guardava. Porque eu tinha uns oito anos e o meu sonho era fazer um aniversário, que eu nunca tinha uma festa. Eu pensava em bolo e num monte de coisas e guardava, né. Aí, um dia, minha mãe tava com precisão e eu falei assim: “mãe eu tenho dinheiro”. E ela falou: “menina, tu tem dinheiro e tá vendo que todo mundo tá com fome”. Ai eu expliquei que era pra fazer uma coisa muito importante que era meu aniversário, mas eu dei. Já tinha uns cinquenta reais. Ela pegou e fez umas compras, tudo de comida (relato de uma jovem durante o disco-debate sobre trabalho infantil, gravado em 2006).

Trabalho e felicidade

Mesmo diante de todas situações adversas que relataram, o clima do debate foi de descontração. Os sorrisos mostravam tanto a satisfação de contarem suas histórias, quanto a forma que encontraram de buscar a felicidade mesmo quando todos veriam sofrimento.

Depois de cada dificuldade que passaram, expressavam satisfação ao falar como elas estão sendo ultrapassadas. Os relatos de fome sucederam os de solidariedade e os de cansaço por causa da jornada de trabalho que enfrentavam

terminavam nas “aventuras” que passaram ou nos amigos que fizeram durante o período.

Josso (2004) fala que a busca da felicidade é “espontânea”, nascemos com ela e, por isso, orienta nossa vida e está intimamente ligada à busca de sentido e à busca de nós mesmos. Como somos seres inacabados, em constante movimento, a felicidade é experimentada e não permanente. O desejo de reviver o momento em que fomos felizes é o que torna a busca uma constante.

Quando começamos o caminho em busca da felicidade já estamos encontrando formas de experimentá-la no presente. A forma como encaramos nossos desafios, a solidariedade e o amor ao outro e a nós mesmos são caminhos e, ao mesmo tempo, formas de sermos felizes.

O trabalho infantil foi uma experiência difícil, dolorosa, mas que lições tiro dela? Negar esse tempo, essa infância que foi vivida, mesmo que de outras formas, é negar o potencial formador de refletir sobre o vivido. A solidariedade, as estratégias de sobrevivência, a opção pelo olhar da felicidade, mesmo nos momentos mais difíceis, mostra a vocação ontológica desses jovens de “serem mais”. Porque “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado” (FREIRE, 1992, p.91).

Para que esses jovens percebam que existe algo além, que podem “ser mais”, que podem construir uma trajetória inédita, mas viável, é preciso reconhecer seu contexto, desvendar as situações de opressão, perceber como sobreviveram às experiências e usar esse conhecimento a seu favor.

4.1.2 O reencontro com as narrativas

O quinto momento foi o de escuta do disco-debate, após dois anos de sua gravação. Mas, antes, era preciso reencontrar o grupo de jovens, explicar o projeto de pesquisa e sua metodologia e refazer os laços de afetividade que contribuíram para que os jovens relatassem suas experiências no trabalho durante o disco-debate de 2006.

O reencontro com o grupo aconteceu em abril de 2008, quando voltei à Associação Curumins como mediadora de uma nova oficina desenvolvida pela Catavento Comunicação e Educação. A convivência com os jovens que participaram da formação em rádio-escola foi fundamental para o desenvolvimento da metodologia e para a problematização de minha escrita desde o primeiro capítulo da dissertação.

Do grupo de nove jovens que participaram do disco-debate realizado em 2006, consegui reunir cinco, que aceitaram participar da nova formação em rádio-escola como monitores. Não consegui entrar em contato com dois garotos, uma jovem estava trabalhando no horário que os demais podiam participar dos novos encontros e uma garota estava de resguardo, com um filho recém-nascido.

Passei a encontrar o grupo duas vezes por semana e sempre fazia reuniões nos intervalos nas novas oficinas de rádio-escola para conversar sobre a pesquisa, sobre seus objetivos e metodologia.

Marcamos, então, um encontro para ouvir o disco-debate gravado em 2006 e para fazer um novo relato, a partir da problematização do primeiro. Este foi o momento da gravação de um novo ateliê biográfico musical, dessa vez, com a intenção de refletir sobre primeira gravação. O intuito foi o de saber quais sentimentos emergiram durante a escuta e como vêm hoje, dois anos depois da primeira gravação, a experiência que tiveram no trabalho infantil.

Durante a escuta, um dos jovens saiu da sala dizendo: “eu odeio lembrar disso”. Depois voltou, mas sempre ficava incomodado ao ouvir sua voz. Ao fim do disco-debate, o garoto explicou que não gostava de ouvir sua voz ainda infantil e confessou também que não gostava de se lembrar da época.

Ao narrar nossas histórias nos desnudamos, mostramos nossas virtudes e defeitos. A alteridade possível com a gravação do ateliê biográfico musical possibilitou que o jovem se olhasse de fora e através do tempo. Já falamos que a história contada sempre é uma nova história. Mas a ouvida também não seria?

Mesmo que o relato permaneça fixo, já que foi gravado e não passou por nenhuma edição, as pessoas já não são as mesmas e, por isso, o relato também é outro. As novas experiências possibilitam novas relações, outras leituras, causam outros efeitos e fazem emergir outros sentimentos.

Josso (2004, p.189) fala da identificação tanto na aceitação quanto na recusa. A estranheza de si ao ouvir sua narrativa é deflagradora da confrontação com suas escolhas, com seus projetos e com suas buscas.

Saber que somos autores de nossas vidas, que as experiências não apenas acontecem conosco, mas também são resultado e abertura para nossas escolhas gera um compromisso de não mais agir como espectador. Depois de selada, a responsabilidade de fazer seu caminho é algo a que não podemos mais nos furtar:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 1992, p.97).

O encontro consigo mesmo pode ser uma experiência dolorosa, mas também de felicidade. Enquanto um jovem ficou incomodado com o seu relato, os demais ficaram eufóricos. Riam das suas falas, tentavam identificar cada voz e especulavam onde estariam os jovens que não participavam da audição. O desejo e a recusa em ouvir seus relatos acabaram fazendo que ninguém conseguisse escutar as histórias.

Resolvemos, então, marcar um novo encontro. Durante a segunda audição, os jovens ouviram atentos as suas falas, suas histórias e dos seus amigos. Ao fim do disco-debate, o primeiro comentário da nova gravação partiu exatamente do garoto que havia se recusado a ouvir sua voz num primeiro momento.

Eu sempre fico na Curumins perguntado sobre a vida das pessoas e fico anotando. Aí eu fui vendo que a maioria das histórias combinam com as outras. Que nem no disco-debate, todo mundo

diz as mesmas coisas, que venderam queijo, que um gringo já chamou pra morar fora (trecho do depoimento de um dos jovens durante a gravação do *ateliê biográfico musical*, em 2008).

O grupo faz a mediação dos sujeitos com o todo e “o indivíduo é por sua vez uma síntese complexa dos elementos sociais” (FERRATOTTI, 1988, p.33). As narrações do ateliê representam as histórias dos jovens que passaram pelo trabalho precoce, que vivem nas periferias dos centros urbanos, que encontram no seu cotidiano estratégias de sobrevivência e optaram pela busca da felicidade mesmo diante das situações adversas.

“As histórias foram contadas com alegria, mesmo quando tavam pedindo comida, no lugar de ficar todo mundo triste, calado, tava todo mundo alegre” (trecho do ateliê biográfico musical, gravado em 2008), comentou outro jovem a forma como foi feita a narração, completando que esta era a forma que encarava a sua vida. “É tudo um jeito de encarar as coisas, eu prefiro sempre levar com felicidade”, fala sobre sua escolha de “ser mais”.

Mas quando perguntei se as histórias contadas no disco-debate eram relatos suficientemente bons se suas vidas todos falaram que “estava faltando algumas coisas”. Como a experiência do ateliê biográfico musical não passou pela etapa de escrita individual e como a dinâmica do grupo foi de debate desde o primeiro momento, sem um espaço para o desenvolvimento de relatos individuais, percebi que as singularidades tinham ficado de fora do procedimento de investigação.

Como a pesquisa também é um processo de aprendizagem para mim, revi os procedimentos de investigação e resolvi ampliar a proposta para incluir narrativas de vida individuais de três jovens que se disponibilizaram a fazer um trabalho biográfico, em que narrariam suas histórias de vida através de programas de rádio e da fotografia artesanal.

4.2 Narrativa das histórias de vida

A abordagem biográfica insere o sujeito na sua história de vida, liga passado, presente e futuro.

Porque o trabalho biográfico sobre o passado se efetua a partir dos interesses, das questões, das preocupações, das expectativas e dos desejos de um presente que contém um futuro implícita ou explicitamente projetado, esse trabalho é portador de uma mudança que faz sentido (direção, valor e significação), assim como de uma potencialidade, captada ou não, de poder ir à descoberta de saber-viver consigo, com os outros, com o meio humano e natural (incluindo aí a dimensão cósmica) e isto tanto no que diz respeito aos aspectos visíveis e invisíveis (JOSSO, 2004, p.83).

Dessa forma, o trabalho biográfico é feito ao logo da vida, mas essa pesquisa-formação pretende despertar o sentimento de autoria para que esses jovens passem a reinventar seus cotidianos e iniciem um caminho consciente ao encontro de si.

Para isso, a abordagem biográfica desenvolve um processo de pesquisa-formação em que os sujeitos fazem um trabalho de reflexão sobre suas vidas, seus contextos, suas condicionantes e transformam vivências em experiências formadoras. A narrativa de vida faz uma mediação do sujeito com sua história e com o mundo e do seu passado com o seu presente e futuro, tornando possível a construção de uma trajetória em busca de sonhos individuais e coletivos. Conhecer nossas virtudes e defeitos, as nossas potencialidades e condicionantes nos permitem planejar caminhos e nos tornam ao mesmo tempo autores e responsáveis por nossas vidas e por transformar o mundo.

A nossa compreensão de nosso contexto, de que somos sujeitos históricos, nos faz parte e criadores de nosso mundo. A possibilidade de transformação de si guarda a de transformação da sociedade. É o que diz Faundez ao propor que o ponto de partida para uma revolução somos nós mesmos:

Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começaria por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz (1985, p.48).

O caminho para o conhecimento seria, então, uma jornada interior, para conhecer o mundo é preciso conhecer o meu mediador com o mundo, que são meus desejos, meus sonhos, meu corpo, minhas experiências.

Como já discutimos, a narração nos faz refletir sobre nossas falas e pode ser considerada uma importante propulsora de perguntas. Será por meio das narrações das histórias de vida de três jovens comunicadores que iremos desenvolver esta nova etapa da pesquisa, mas, desta vez, as narrativas serão coletivas e individuais e irão além da experiência no trabalho, irão abranger a trajetória dos três jovens.

Os três jovens que participaram desta etapa da pesquisa começaram a contar suas histórias nos primeiros programas de rádio produzidos em 2005 nas oficinas de rádio-escola. Vimos, nos capítulos anteriores, o potencial formador da experiência comunicativa, a possibilidade de representação e construção de grupos e contextos pela rádio-escola, a dimensão biográfica dos programas e a relação entre a metodologia desenvolvida pelo Segura Essa Onda, que parte do contexto dos educandos, com a proposta educativa dos autores que discutem a pesquisa (auto)biográfica.

Assim, o trabalho biográfico começou na primeira atividade em que os garotos e garotas da região da Praia do Futuro desenharam o que viam da janela de suas casas, ou o que gostariam de ver, como foi descrito no segundo capítulo; passou pelos programas sobre juventude, amor, solidão, violência e música, que contribuíram para a construção de um novo olhar sobre essas temáticas; foi intensificado na produção e audição do disco-debate sobre trabalho infantil; e será ampliada a narrativa de suas histórias de vida, quando irão buscar as experiências que os levaram a ser o jovem que são hoje e poderão contar suas trajetórias.

Para compreender o porquê do trabalho biográfico com esses jovens ter começado em 2005, é importante falar que a pesquisa (auto)biográfica não discute apenas procedimentos de pesquisa, mas propõe uma articulação entre “pesquisa e formação como uma das formas possíveis de inovação pedagógica” (JOSSO, 2004, p.144). Como, para os autores que estudam a abordagem aprendemos pelas nossas experiências, “tudo que passamos a chamar de estudo, seja aritmética, história, geografia ou algumas ciências naturais, há de derivar de materiais que inicialmente se encontrem dentro da área de experiência da vida comum” (DEWEY, 1976, p.73).

Para Dewey (1959), o que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas, proposta semelhante a de Freire (1985), quando falava numa pedagogia da pergunta, que deveria partir dos contextos e vidas dos educandos. Daí a utilização do termo “pesquisa-formação”, que inscreve a metodologia como um processo de aprendizagem e de pesquisa, mas o diálogo entre as duas não ofusca suas particularidades.

Assim, abordagem biográfica como metodologia de pesquisa foi desenvolvida durante um processo de narrativas orais e escritas, socialização e reconstrução das narrativas e das histórias recontadas nos locais em que aconteceram. As narrativas buscavam as repostas para a seguinte pergunta: Quais foram as experiências que o levou a ser o jovem que é hoje?

4.2.1 Jovens comunicadores

A intenção de pesquisa, seus objetivos, a forma como as narrativas seriam socializadas no trabalho de dissertação foram discutidas com os sujeitos. Alguns acordos foram firmados antes do início das narrativas, entre eles, o respeito à fala do outro e o pedido de que os jovens mantivessem sigilo das histórias que seriam contadas e que a pesquisadora poderia contar suas histórias na dissertação, contanto que eles não fossem identificados.

Para cumprir o compromisso de não identificá-los, pedi que criassem um nome que utilizaria ao fazer minha interpretação da interpretação deles de suas histórias de vida. Mas apenas um escolheu um nome diferente do seu. O outro garoto escolheu uma abreviação do seu nome, que era exatamente a forma como era chamado no cotidiano, e a garota falou que não conseguia imaginar um nome diferente e pediu que eu criasse. Então, resolvi começar minha leitura de suas narrativas criando um nome que representasse a forma como vejo cada um.

Pablo: “comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência” (Walter Benjamin)

Pablo, nome escolhido pelo próprio jovem, mas que lembra a forma como o vejo: um narrador, assim como o viajante Marco Polo, do livro de Ítalo Calvino (1990), que narra o mundo contando as experiências que viveu em uma mesma cidade.

Menino risonho, amigo de todos, sempre disposto a ajudar. O primeiro voluntário de qualquer atividade. Pablo vive no Serviluz, mora com os pais e tem renda familiar de menos de R\$ 380,00 reais por mês, “mas isso não é nada”, ele repetia. O que importa para ele são os momentos felizes, as amizades, a família, os amores e a religião.

A timidez não o impede de contar seus 18 anos de história. A sua narrativa começa pelo nascimento como o dia mais importante de sua vida, mesmo que não lembre, depois, segue fazendo ligações, tecendo tramas, mas sem ficar preso a uma ordem cronológica.

As cortinas musicais enchem a narrativa de melodia e as histórias seguem sem perder o compasso. A solidão, a tristeza e o medo estão presentes, mas para nos ensinar como podemos ser felizes apesar de tudo ou exatamente por tudo.

Desde 2005, nunca perdi o contado com Pablo. As conversas por telefone davam conta das novidades em sua vida e onde estavam os outros

jovens. Em 2008, encontro um menino crescido, cheio de novas experiências e histórias para contar.

Ana: “uma menina que já conseguiu dominar o amor” (Teatro Mágico)

A música *Ana e o Mar*³², da banda O Teatro Mágico, fala de uma menina por quem o mar se apaixonou. “Ana aproveitava o carinho do mundo, os quatro elementos de tudo, deitada diante do mar”, fala um verso que, para mim, conta a história da jovem Ana, que começou a trabalhar na praia com 8 anos e que para descrevê-la é preciso falar de amor, sua temática predileta.

Ana mora com seus pais, depois de muitas idas e vindas de sua mãe pelo mundo, sua casa fica na Praia do Futuro, pertinho da barraca onde vendia queijo. Hoje, o bar construído na fachada de sua casa garante uma renda mensal entre R\$ 380,00 e R\$ 760,00 reais, mas que precisa ser dividida entre cinco irmãos.

A família e o amor são os assuntos mais importantes para Ana, apesar de ela sentir que é o oposto de suas irmãs falantes e extrovertidas. Mas todos os olhares são direcionados a ela, beleza que lhe rendeu diversos convites de turistas que, entre um queijo e outro, chamavam-na para morar na Europa.

O reencontro com Ana me deu a impressão de que ela é uma menina que sabe crescer com leveza. O sorriso de 14 anos deixa a infância ainda à mostra. As palavras resumidas das primeiras narrativas dão lugar a uma história cheia de detalhes, cores vibrantes e sentimentos, mas só quando estamos em seu local. Só na praia, na companhia do mar, Ana consegue descrever sua vida.

Pedro: “Pedro não sabe, mas talvez no fundo espere alguma coisa mais linda que o mundo, maior do que o mar” (Chico Buarque)

Pedro é um garoto de 19 anos que guardava histórias maiores do que ele mesmo. Pensou em desistir várias vezes antes de construir sua narrativa,

³² Música *Ana e o Mar*, composição de Fernando Anitelli, da banda O Teatro Mágico. Álbum musical *Entrada para Raros*, faixa 05.

“mas eu preciso falar”, confessou. As primeiras palavras pareciam sair como navalhas. Uma pausa. Um copo de água. Silêncio... Pedro achava que era um menino frágil, que não resistiria à sua história, depois descobriu que pode ser o que quiser.

Vizinho de Pablo, morador do Serviluz, perdeu as contas de quantas vezes mudou de casa, de uma rua para outra, mas sempre no mesmo bairro. Pedro mora com a mãe e dois irmãos, todos de pais diferentes, a renda mensal de sua casa não passa dos R\$ 380,00, mas vem melhorando depois que passou a consertar os computadores dos vizinhos e da *lan house* do bairro.

A informática e a banda Calypson, de Belém do Pará, são suas paixões. “Um dia eu ainda vou conhecer o camarim deles”, garante. O seu amor pela banda é antigo, nasceu antes das oficinas de rádio-escola que, inclusive, nunca faltou a nenhuma. Em 2005, era um dos menores da turma, adorava ajudar e me acompanhava a cada passo. Fiquei surpresa quando, em 2008, encontrei um menino com o dobro do tamanho e com uma voz que titubeia entre o grave e o agudo.

Mas Pedro ainda acha que é um menino triste, que tece em sua narrativa as dores do alcoolismo da mãe, a morte do pai antes de seu nascimento, as dificuldades na escola, a dureza do trabalho. Até que irá perceber que, para cada momento triste, há um que o contradiz, como as projeções de futuro e as experiências de solidariedade e amor, que o deixa mais próximo da felicidade, mesmo que ele ainda não tenha se dado conta disso.

4.2.2 Primeira versão

O primeiro momento foi de produção de programas de rádio que contassem suas histórias de vida. A proposta foi que produzissem uma rádio-revista com enquetes, entrevistas e outros gêneros que quisessem incluir. Assim, ao longo do programa, sua narrativa seria problematizada pelas falas dos seus amigos e familiares, causando um distanciamento de suas experiências. As

músicas, usadas como cortinas, representariam momentos especiais ou os ajudaria a contar suas histórias.

A produção de um programa de rádio foi a estratégia que utilizei para adaptar a metodologia à linguagem dos jovens, à forma como produzem comunicação. A fragmentação das falas seria estruturada pelo roteiro da rádio-revista, que é exatamente uma técnica que liga pedaços, mas também permite uma liberdade de produção.

Como os jovens já haviam gravado um ateliê biográfico musical e feito o relato oral das suas impressões, avaliei que seria interessante passar para a produção das rádio-revistas, tendo em vista que a linguagem radiofônica é oral e escrita, já que “o texto deve ser escrito como se fala” (DICAS PARA COMUNICADORES POPULARES, 2001).

Assim, cada um dos três jovens produziu sozinho o roteiro escrito do programa sobre sua história de vida, com suas falas, dos seus familiares e amigos. Depois, os jovens gravaram os programas com um gravador portátil que cada um levou para casa durante uma semana e socializaram as gravações num encontro que tivemos na ONG Catavento. Cada programa descreve histórias e lugares que, durante a narração e à escuta, começaram a perceber o quanto tinham sido importantes em suas vidas.

1ª narrativa de Pablo

“Hoje estou aqui para contar um pouco de minha história. Desde quando eu fui criança até hoje. Tudo que for contado aqui é muito importante pra mim” (1º relato de Pablo), começa Pablo sua narrativa, já explicando que fez um trabalho reflexivo em busca de suas recordações-referências que pudessem dar conta de explicar como ele gostaria de ser visto ou como ele se reconhece.

Visto que nem tudo pode ser contado, é preciso pois evocar experiências que são suficientemente significativas para compreender as correntes que animam o movimento da vida, escolher experiências que são testemunhos da construção

identitária e que são outros tantos paradigmas de um caminho formativo (JOSSO, 2004, p.175).

Cada elemento da fala de Pablo forma sua identidade e sua subjetividade. É possível imaginar um menino dedicado à família quando sua mãe fala dele como o seu “braço direito” ou como “um bom dono de casa”. Na enquete com suas melhores amigas, descrições como: “ele é uma pessoa sonhadora”, “ele é companheiro e parceiro para a vida toda”, “o meu irmão é uma pessoa muito legal, sempre que tô triste é ele quem vem me ajudar muito” formam a imagem de um amigo que gostaríamos de ter. As descrições dos amigos e da família também representam a forma como Pablo gostaria de ser visto.

“As coisas que eu acho mais importantes na minha vida é amigos e família. Estas são as duas coisas que eu preservo mais” (1º relato de Pablo), fala Pablo durante sua narrativa, mas a escolha de música *gospel*³³ para todas as cortinas do programa mostra também a forte ligação que possui com a religiosidade. “Lembra da nossa infância, lembra de Deus...”, canta o rap escolhido por Pablo para fechar o seu programa. Outra cortina fala sobre a busca constante de Pablo: “várias noites eu já passei acordado pensando em ser feliz”.

A busca pela felicidade marca toda a sua narrativa. Os momentos mais importantes contam histórias de felicidade, de encontros com os amigos na Beira Mar, da festa de aniversário da irmã, da rádio-escola e dos programas de rádio que fazia.

“Ficar até tarde na parada de ônibus com os amigos, conversando e esperando o ônibus passar: isso que é felicidade pra mim” (1º relato de Pablo), descreve Pablo, que fez uma opção consciente de narrar sua história pela ótica da felicidade. Quando perguntei onde estavam os momentos tristes, sua resposta deixou clara sua intenção: “prefiro olhar minha vida com alegria” (momento de socialização das primeiras narrativas).

Mas até que ponto excluir os sentimentos de tristeza e de angústia durante a narrativa era uma forma de proteção? “Falar sobre os momentos difíceis

³³ Músicas, de qualquer ritmo, que levam mensagens cristãs em suas letras.

é o mesmo que viver de novo” (momento de socialização das primeiras narrativas), explica. Ao ouvir a fala de sua mãe que relatava uma doença que teve com cinco meses de vida e que, por isso, tinha demorado mais do que os irmãos a andar e falar, Pablo reagiu dizendo que “ela não deveria ter falado isso”.

Quando Pablo fala que narrar as experiências difíceis é como vivê-las novamente, está explicando a função da narrativa de tornar presente as experiências, revela tramas que não tínhamos nos dado conta e pede respostas aos questionamentos que começam a surgir no diálogo consigo mesmo.

Assim como a história dos povos pode ser reescrita com a felicidade e as desgraças que conhecemos, a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas por meio de uma leitura original (JOSSO, 2004, p.44).

Durante a socialização, ao falar sobre a importância de olharmos a totalidade de nossas vidas, de fazer um trabalho de recordação dos momentos marcantes, sem deixar de lado as dificuldades, Ana começou a relatar o período que sua mãe foi “tentar a vida pelo mundo” (momento de socialização das primeiras narrativas) e que ela e os irmãos foram morar com a avó, mas que também não tinha incluído essa “parte” de sua vida no programa de rádio. Pedro falou que precisava fazer um trabalho inverso e incluir os momentos felizes, mas que achava difícil lembrar de algum.

As questões levantadas após a primeira audição levaram a uma demanda de reescrever a narrativa incluindo as experiências difíceis para Pablo e Ana e as felizes para Pedro.

1ª narrativa de Ana

“Pra mim, foi muito bom eu ter nascido e conhecido esse mundo cheio de encantos especiais” (1ª narrativa de Ana), começa sua primeira narrativa como quem vai falar sobre sua relação de amor com o mundo. Mas Ana logo avisa que não irá contar os detalhes, “minha vida reduzida é mais ou menos assim”, anuncia logo depois.

O relato da infância é reduzido a expressões amplas, que não contam as experiências: “quando eu era pequena, eu era uma menina muito brincalhona” (1ª narrativa de Ana). Os momentos tristes, a relação com a família, o período que morou com sua avó e sua relação com os irmãos eram experiências que só faziam parte do relato mudo de Ana, aquele que se tornava consciente para ela ao optar por não dizê-lo. “Eu pensei em muita coisa, mas não quis dizer” (momento de socialização das primeiras narrativas).

Josso fala que a nossa busca de nós mesmos, o nosso caminhar interior, gera transformações em nós antes de ser visível ao outro. Mesmo que não tenha falado, o trabalho reflexivo em busca de experiências que sirvam de referências para sua infância, adolescência e juventude fez que Ana se deparasse com sua história, com os seus sentimentos, com as descobertas de si.

Mas, como o momento da audição é também da “elucidação narrativa”, como explica Delory-Momberger, quando os ouvintes podem fazer perguntas, questionar e sugerir acréscimos, os outros jovens falaram que, no disco-debate gravado em 2006, Ana tinha relatado sua experiência no trabalho infantil, mas não tocou no assunto durante o programa que tinham acabado de ouvir. “É muito difícil a gente lembrar de tudo que se passou” (momento de socialização das primeiras narrativas), explica a menina.

“Uma coisa é escrever, outra é falar” (momento de socialização das primeiras narrativas), relata Ana o processo de escrita do programa que, para ela, foi rápido e tranquilo. Diferente do momento da leitura, quando “as coisas vão tomando vida”, acrescentou. Ao perguntar se foi mais difícil escrever ou falar, Ana respondeu de pronto: “foi falar, porque as histórias dóem mais” (momento de socialização das primeiras narrativas).

“Como establecer pues una relación entre mi personalidad formada por mis experiencias y la historia que niega a cada paso y hasta aniquila mi personalidad?” (LARROSA, 2003, p.08). Como narrar experiências que a impede de “ser mais”? Como falar da saudade que teve da mãe, do sentimento de abandono, dos momentos de fome?

La experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias (LARROSA, 2003, p.08).

Sem comunicar as experiências desaparece também a possibilidade de aprendermos com elas para que possamos ter experiências futuras mais amplas, como falava Dewey (1976, p.41), também a de compreendermos os outros através do conhecimento de nós mesmos.

Somos os nossos intermediários com o mundo, descobrimos o nosso contexto, as condicionantes sociais, na medida que vou relatando minha experiência única no mundo. “O aspecto que confere maior relevância à atividade biográfica diz respeito à efetivação de uma operação dupla e complementar: a de **subjetivação** do mundo histórico e social e a operação de **socialização** da experiência individual” (OLINDA, 2007, p.02).

Mesmo as experiências que nos causam dor e tristeza podem nos ajudar a construir uma trajetória em busca de “ser mais”, porque nos mostra que se estamos narrando nossas histórias é porque sobrevivemos a elas.

Assim, Ana aceitou incluir a experiência no trabalho num novo relato, mas demandou dos outros dois jovens que incluíssem também, já que este foi um tema evitado por todos na primeira narrativa.

1ª narrativa de Pedro

O elemento comunicativo mais marcante da narrativa de Pedro é o silêncio. “Mas este ano lembra também muitas tristezas porque a minha mãe (silêncio de 5 segundos) minha mãe já bebia muita cachaça” (1º relato de Pedro), fala Pedro sobre o ano de 2003. “Até que um dia ela bebeu mais ainda (silêncio de 4 segundos) até que um dia chegou o dia que a gente não tinha nada para comer em casa”, continuou.

As pausas marcam a narrativa, cada palavra precisava de um tempo para ser exteriorizada, mostrando a indecisão, a angústia e o medo do que esse

relato possa gerar. “O respeito pelo tempo concedido à simbolização, à integração num imaginário, apresenta-se. Então, como respeito à pessoa reconhecida na sua singularidade” (JOSSO, 2004, p.204).

Pedro explicou que essa foi a primeira vez que falou sobre suas experiências, inclusive para ele mesmo, mas que estava feliz de ter conseguido falar. “Foi mais fácil do que eu pensava” (momento de socialização das primeiras narrativas), avalia Pedro que suas experiências pareciam mais insuportáveis antes de olhar de frente para elas. Ao falar sobre os momentos difíceis, foi como se ficasse livre do peso de guardar sozinho histórias que imaginava maiores.

Depois de falar sobre sua mãe, a sua narrativa ganhou leveza, apesar de ficar sempre concentrada nos momentos tristes, tirando algumas experiências como a da rádio-escola e do dia em que conheceu um amigo que mudaria sua vida, “momento charneira” descrito no relato.

Pedro brincava sozinho na praia, perto de sua casa, quando conheceu Daniel³⁴ e fez seu primeiro amigo. A mãe de Daniel logo ficou amiga da sua e todos foram morar juntos. A nova família colaborava nas despesas da casa e contribuiu para que todos entrassem numa rotina de estudos.

A minha vida começou a mudar porque a gente tinha dia que nem tinha nada para comer. Um desses dias, a mãe de Daniel entrou lá em casa e perguntou se a gente já tinha almoçado hoje. Como a gente tava com vergonha de dizer que não, a gente disse: sim. Mas ela já sabia que não e me chamou para um canto onde vendia comida e comprou comida e um refrigerante de 2l, levou lá pra casa e começamos a comer até encher a barriga (trecho da 1ª narrativa de Pedro).

A mãe de Daniel também olhava o caderno de Pedro e chamava a atenção sempre que tinha tarefa por fazer. Mas depois de ouvir seu relato, Pedro avalia que “dos meus nove anos pra baixo não teve nenhum momento de felicidade” (momento de socialização das primeiras narrativas), o que levou ao questionamento dos outros jovens. Pablo falou que sua história era muito parecida com a de Pedro, mas narrada com uma perspectiva diferente.

³⁴ Nome fictício.

“É a mesma história que o Pedro conta é quase igual a minha” (momento de socialização das primeiras narrativas), fala Pablo. Mas a sua narrativa parecia o oposto, os momentos de felicidade contrastavam com os de tristeza. Então, percebi que uma história completava a outra: uma contava a que a outra escondia. As três narrativas podem representar a história da juventude que vive nas periferias, com suas dores e felicidades; podem também contar a história de jovens trabalhadores urbanos; ou as histórias de Pablo, Ana e Pedro, com todas suas singularidades e semelhanças.

As semelhanças poderiam ser vistas tanto pelo que faltava em todas as narrativas, como a perspectiva de futuro, que deveria ser incluída na próxima narrativa, quanto pelo que contém em todas como a rádio-escola, como uma experiência importante em suas vidas.

A rádio-escola como uma experiência formadora nos três relatos

Como falamos no segundo capítulo, por meio da comunicação, articulamos nossas experiências com as dos outros e com o próprio mundo. Por isso, comunicação é mediação, é ligação e partilha, torna-nos seres sociais, mas dotados de singularidades que sentimos a necessidade de socializar.

O processo de formação de comunicadores desenvolvido durante as oficinas de rádio-escola contribuiu para a formação de jovens autores de suas histórias. Ao falar sobre suas vidas, seus contextos, percebem que podem transformá-lo, percebem que podem “ser mais”, como aconteceu com Pedro, que depois de 5 anos na mesma série, sem conseguir alfabetizar-se, aprendeu a ler e escrever para contar suas histórias na rádio-escola. “Quando entrou o projeto de rádio-escola foi nesse projeto que eu aprendi a ler porque eu não sabia” (1ª narrativa de Pedro), conta Pedro que só teve vontade de aprender a ler e escrever para fazer os roteiros dos programas de rádio e falar sobre os assuntos de que gostava.

Pedro começou sugerindo algumas temáticas, participando de alguns debates e operando os equipamentos, após alguns meses de formação, passou a

escrever pequenos roteiros, apenas com os tópicos dos assuntos que iria discutir, depois passou a escrever o roteiro de algumas entrevistas, até produzir o rádio-teatro contando a história do menino solitário, citada no terceiro capítulo. O amor, a solidão e a Associação Curumins foram as temáticas mais repetidas nos programas produzidos por Pedro em 2005 e 2006.

Mesmo sem contar diretamente sua história de vida, os programas discutiam as mesmas angústias da sua narrativa de 2008, mostrando a dimensão autobiográfica das primeiras produções e também a descoberta da necessidade de alfabetizar-se para falar do que gosta, para tornar-se comunicador e contar suas histórias.

A primeira narrativa de Pedro conta a experiência da rádio-escola como o momento de descoberta do sentido e da necessidade de aprender a ler e escrever. “Talvez o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se” (prefácio de FREIRE, 1983, p.04).

O rádio-teatro do menino solitário, produzido por Pedro em 2006, conta a mesma história do seu encontro com o amigo Daniel, narrada no programa sobre sua história de vida em 2008, como podemos notar no trecho inicial de cada história: “Era uma vez, um menino que se chamava Pedro, ele era muito solitário porque não tinha ninguém para brincar, mas um dia, quando ele estava passeando pela praia, ele conheceu um menino que se chamava Tiago e a menina Margarida” (Programa Legal sobre amor e solidão), começa o rádio-teatro. “Teve um dia, em 2002, que eu estava na praia sozinho brincando, quando apareceu um menino chamado Daniel e começou a brincar comigo” (1ª narrativa de Pedro), inicia o relato sobre o primeiro amigo que teve.

Como podemos perceber, o nome do menino solitário do rádio-teatro era Pedro, mesmo nome que escolhi para representar o jovem comunicador, o que mostra que a escolha do nome foi também dele, ainda em 2006.

Enquanto Pedro conta sua experiência de aprender a ler para tornar-se comunicador da rádio-escola, Ana apenas cita a experiência em seu relato:

“quando estou na rádio-escola me sinto uma comunicadora” (1ª narrativa de Ana), afirma. Mas sua fala pode gerar muitos desdobramentos, quando perguntei o que era ser uma comunicadora, Ana respondeu que era “falar o que queria” (momento da socialização das primeiras narrativas) e que se desenvolveu muito durante a formação, ficou menos tímida, aprendeu que podia falar, que tinha voz e que sua fala tinha importância.

A série de programas de rádio “Na Boca no Trombone” que fez críticas à Associação Curumins resultou na melhoria da merenda, uma das principais queixas dos jovens, o que mostrou para os jovens que suas falas poderiam gerar mudanças. “A gente viu que podia mudar”, explica Pablo, “com a rádio-escola a nossa voz tinha mais força” (momento de socialização das primeiras narrativas), completa Ana.

A experiência de rádio-escola contribuiu para que Ana percebesse que a comunicação pode gerar mudanças, que ser comunicadora era uma forma de intervir no mundo, no seu contexto e, quem sabe, em sua vida.

“Quando o jovem se junta tem mais força” (momento de socialização das primeiras narrativas), fala Pablo sobre a necessidade de participação, do reconhecimento dos grupos juvenis e das reivindicações coletivas.

A rádio-escola é vista como um espaço de participação da juventude, onde podiam falar o que queriam e do jeito que queriam, usar sua linguagem suas expressões, onde podiam dar sua versão de suas histórias, criar uma nova imagem da juventude. “Tem muitos programas que falam sobre os jovens, mas como violento” (momento de socialização das primeiras narrativas), analisa Pablo, completando que a juventude era o assunto predileto dos seus programas em 2005 e 2006, mas uma juventude com responsabilidade, com muita preocupação e ao mesmo tempo feliz.

“O curso de rádio-escola foi o melhor curso. Lá a gente faz muitas coisas como notícia, entrevista, enquete e rádio-teatro, mas o que eu gostei mais de fazer foi o meu programa” (1ª narrativa de Pablo), fala Pablo sobre o Programa

Legal, série de programas que abordou temas como amizade, música e família, assuntos presentes também em sua narrativa de 2008.

Apesar de não ter dado nenhuma orientação para incluir a experiência de rádio-escola em seus relatos, os três jovens apontaram a formação como um “momento muito importante”, quando passaram a perceber-se como comunicadores e a superar a timidez ou o silenciamento citado nos capítulos anteriores.

4.2.3 Segunda versão

A audição dos programas sobre as histórias de vida dos três jovens gerou vários questionamentos, pedidos de acréscimos e negociações do que deveria estar presente na próxima narrativa. Também a audição das outras histórias levou os jovens a lembrarem-se de experiências marcantes em suas vidas que não foram citadas. Assim, a próxima narrativa deveria conter os momentos tristes da vida de Pablo e Ana e os felizes de Pedro; a experiência no trabalho infantil, comum aos três jovens; e as perspectivas de futuro de cada um.

Os desafios não foram aceitos de imediato pelos jovens. A resistência de falar do futuro parecia o receio de se deparar com uma situação-limite que, depois de reconhecida, teriam que ultrapassá-la. Pablo começa falando que “é muito difícil falar do futuro. Eu quero ser advogado, mas é tão difícil” (reunião em que negociamos o que deveria ser incluído da próxima narrativa), Ana completa que também quer ser advogada, mas também acha muito difícil e está pensando em ser dançarina. Já Pedro argumentou que sentiria dificuldades de encontrar momentos felizes em sua vida, mas os três acabaram aceitando o desafio.

A segunda narrativa também foi escrita e gravada em formato de programa de rádio, mas, dessa vez, os jovens utilizaram apenas músicas para dialogar com suas falas. Cada participante ficou com o gravador portátil por mais uma semana e trouxe sua narrativa gravada para o novo momento de socialização que também aconteceu na Catavento.

2ª narrativa de Pedro

Antes de ouvirmos seu relato, Pedro adiantou que nunca tinha percebido como sua vida era cheia de momentos felizes e como algumas pessoas foram especialmente importantes para que tomasse novos rumos, para que começasse a construir uma nova trajetória, como podemos perceber no relato que conta uma história que representa um “momento charneira” da vida do jovem:

Eu gosto muito de informática e todo dia eu ia pro laboratório mexer nos computadores. Um dia eu estava lá quando o secretário da escola me perguntou: Pedro, você gostaria de fazer um curso de informática? Aí eu fui e disse sim e comecei a fazer um curso de informática e comecei a saber coisas que eu não sabia, (...) até que fui escolhido para ser monitor da inclusão digital (2ª narrativa de Pedro).

O secretário da escola pagou com dinheiro próprio um curso de informática para Pedro, que teve a duração de um ano. Depois de ouvirmos a narrativa, o jovem conta como se sentiu acolhido ao narrar esta experiência que o ensinou que a solidariedade é um ato de amor, e não, de pena. “Eu quero fazer a mesma coisa para outra pessoa, quero multiplicar o que aconteceu comigo” (momento de socialização das segundas narrativas), planeja o garoto.

A rádio-escola é citada novamente como um momento importante e de felicidade na vida de Pedro. “Eu gostei muito da rádio-escola, porque eu aprendi muitas coisas como ler e escrever” (2ª narrativa de Pedro), mostrando que o garoto associa a rádio-escola com o seu letramento.

Como o grupo de formação era composto por jovens que freqüentavam a escola, as primeiras atividades de 2005 foram desenvolvidas prevendo que todos eram alfabetizados. Mas, percebemos que três garotos tinham dificuldades de leitura e escrita por se recusarem a produzir roteiros e, por outro lado, serem participativos quando utilizávamos desenhos e sons, como os efeitos sonoros, durante as atividades. Então, fizemos um trabalho de incentivar a participação dos três, um deles era o Pedro, levando atividades que estimulassem os sentidos e os acompanhando mais de perto, sugerindo funções que poderiam ter dentro do

grupo como capturar os efeitos sonoros, operar os equipamentos e mediar debates.

À medida que iam desenvolvendo a leitura e escrita, incentivávamos a produção de roteiros só com os tópicos do que seria discutido e a elaboração de perguntas para entrevistas. Nas últimas oficinas de 2006, Pedro produzia notícias, fazia locução de programas, mesmo com a dificuldade de leitura ainda aparente, mas já compreendida pelo grupo que não repreendia mais o colega como nas primeiras produções.

O objetivo era estimular a leitura e a escrita e principalmente que os jovens não ficassem excluídos das atividades, percebessem sua importância para o grupo. Não existia nenhuma intencionalidade de alfabetização. Mas Pedro repete que aprendeu a ler na rádio-escola talvez porque encontrou o sentido de sua leitura e escrita, percebeu que sua palavra era importante, que seria ouvida e, assim, sentiu que deveria falar mais e escrever para articular os pensamentos, para biografar-se ou para falar de sua maior paixão: a banda Calypson.

A narrativa de Pedro termina com o que ele avalia ser sua maior felicidade: “o que eu mais gosto da minha vida é gostar da banda Calypson”(2ª narrativa de Pedro). Durante a socialização da sua narrativa, ele explica que as músicas da banda acompanharam sua vida, que cada canção representa um momento de alegria ou tristeza, como no período que trabalhou vendendo queijo e ovos de codorna na praia, que olhava carros até as 3 horas da madrugada ou que “casquerava” lixo.

Mas, nesse relato, Pedro estava motivado por sentimentos de alegria e de solidariedade, tanto que apenas citou o trabalho como um momento difícil, mas logo superado pelo “salto” em sua vida com o curso de informática e com os sonhos de montar uma *lan house*, de fazer assistência técnica de computadores, de comprar os CD’s originais de programas de computador para fazer as formatações que já estavam sendo solicitadas pelos vizinhos que conseguiram comprar seus aparelhos na prestação.

A narrativa mostrou que Chico Buarque estava certo quando cantou em sua música Pedro Pedreiro que “Pedro não sabe, mas talvez no fundo espere alguma coisa mais linda que o mundo”. O menino saiu da Catavento sorridente como quem descobre que existe algo inédito para ser construído em sua vida, mas totalmente viável. Se é possível ser feliz, então Pedro quer ser mais, quer ser autor de sua trajetória e quer contribuir para que outros percebam que podem ser autores também. No carro, quando fui deixá-lo em casa, o garoto não parava de repetir que vai ajudar outras pessoas a perceberem que podem ser felizes, assim como passou a ser só por descobrir que pode.

2ª narrativa de Pablo

O sentimento de solidariedade que motiva Pedro é o mesmo que leva a Pablo escolher a profissão de advogado, como ele mesmo explica em sua 2ª narrativa:

Eu só quero ser advogado porque admiro muito essa profissão e acho um cargo muito legal e bom porque tem advogado que defende muito as pessoas e isso é muito bom, porque eu admiro muito as pessoas que gostam de defender outras pessoas. Eu vou fazer de tudo para ser advogado, vou estudar bastante.

O sonho carrega o peso da angústia de reconhecer o quando sua realização é difícil. “Quando eu vejo o mês acabar, penso logo no meu futuro: o que eu vou fazer quando acabar as aulas?” (2ª narrativa de Pablo), pergunta para si próprio. Pablo reconhece as condicionantes sociais que dificultam a concretização do seu projeto de futuro.

Para JOSSO, somos responsáveis por nossas trajetórias e quando nos deparamos com as limitações, sejam sociais, de tempo ou de qualquer outra ordem, precisamos adaptar nossas escolhas:

Como cada um de nós vive esse tempo no cotidiano, esta complexidade das limitações impõe-nos um exercício constante de imaginação para encontrarmos a menos má ou a melhor solução temporal para satisfazer o melhor possível esta rede de limitações em interações (2004, p.199).

Até que ponto somos autores de nossas histórias? Adaptar nossas trajetórias de acordo com as limitações que enfrentamos não seria uma forma de perder essa autoria? Todo sonho é possível para Pablo? Responsabilizar um jovem por seu futuro não seria tirar a responsabilidade de quem irá condicionar suas escolhas?

Freire falava que só podemos ser livres em comunhão, “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (1992, p.100). A busca por “ser mais” é singular e coletiva e o reconhecimento das condicionantes é o primeiro passo para a sua superação, mas não é suficiente. Enquanto garotos como Pablo sentirem que seus sonhos são maiores do que suas possibilidades, precisamos de um esforço coletivo para que possamos superar essa “situação-limite”.

Durante a pesquisa de campo, Pablo foi chamado para o servi ao exército, notícia recebida com satisfação pelos seus pais, mas não por ele. “Eu não quero ficar longe dos meus amigos”, protesta, mas completa dizendo que “vou aproveitar para estudar e fazer vestibular para direito quando sair”. O menino, que não queria falar do futuro, aprendeu que não pode abrir mão do seu sonho porque “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1999, p. 91).

O outro desafio de Pablo era falar sobre os momentos difíceis e sobre o trabalho infantil e ele resolveu falar sobre os dois ao mesmo tempo. “O meu trabalho de vendedor de ovos de codorna na praia era um pouco bom e um pouco ruim” (2ª narrativa de Pablo). “Eu não gostava de ir muito porque às vezes o sol era muito quente e eu ficava com febre e muita dor de cabeça. Quase eu não fico bom. Mas isso não é nada”, termina o garoto com a frase sempre de quando fala de um momento difícil.

Mas, dessa vez, ele conta os detalhes da experiência como menino trabalhador. As faltas na escola, as dificuldades de acompanhar o conteúdo por sempre estar cansado para estudar, a insolação que pegava constantemente, a

necessidade que a família tinha do pouco dinheiro que apurava com as vendas e as distâncias que percorria de uma ponta à outra da Praia do Futuro.

Pablo conta sua história como quem venceu a todas as adversidades, “eu vivi muitos momentos difíceis, mas tô aqui pra contar” (momento de socialização das segundas narrativas).

2ª narrativa de Ana

“Pra mim, um dos momentos mais difíceis que passei em minha vida foi quando eu comecei a trabalhar. Eu vendia queijo na praia pra poder botar coisas dentro de casa” (2ª narrativa de Ana), fala, ligando os momentos difíceis com o trabalho infantil, assim como Pablo. Durante o relato, a garota explica que, no período de férias, passava 12 horas na praia e, mesmo durante as aulas, trabalhava todos os dias no turno em que não estava na escola.

Ana conta um momento charneira em sua vida que também identifiquei em um rádio-teatro produzido em 2006. A narração descreve a abordagem que os educadores da Associação Curumins fazem nas praias com as crianças que estão trabalhando. A história contada pela garota é a mesma de um rádio-teatro feito por ela e outros jovens para o programa sobre os 10 anos da Associação Curumins.

Teve um dia que a gente estava na praia e chegou um rapaz se identificando que era da Curumins e pegou nossos dados, nossos nomes (...) aí ele conversou com minha mãe e perguntou se eu queria fazer parte da Curumins e eu fui e não podia mais trabalhar e eu gostei muito porque não podia mais trabalhar (2ª narrativa de Ana).

Era uma vez um menino e uma menina que vendiam queijo na praia e de repente eles viram uma pessoa só olhando para eles e eles foram lá e perguntaram os nomes dos meninos (programa sobre os 10 anos da Associação Curumins, gravado em 2006).

Como podemos ver, o momento em que Ana foi convidada para participar da Curumins está presente em sua narrativa de 2008, mas já tinha virado sociodrama em 2006, mostrando a importância do momento como um

divisor de águas em sua vida, já que marca sua saída do trabalho e muda sua rotina.

Ana fala que também gostaria de ser advogada e termina com “uma música para os apaixonados”. Rápida e sem detalhes, a narrativa não contém histórias que a fixe. Apenas a experiência de ser “descoberta” pela Associação Curumins, como os jovens costumam falar, foi descrita.

4.3 Histórias nos locais

Cada fala, cada experiência narrada, repete uma imagem. Ao contar a felicidade de conversar com os amigos na Beira-Mar, Pablo ver sua fala tomando cores e formas; o sol causticante ilumina a sala quando Ana conta que chegava à praia oito da manhã e só voltava para casa na despedida do sol; podemos ver a sala de informática da escola de Pedro, com vários computadores vazios e o garoto aprendendo sozinho a usar os *link's* para ligar sua vida ao ciberespaço³⁵.

Cada detalhe remete a uma imagem para os narradores e outra diferente para os ouvintes. Então, sugeri aos jovens que voltássemos aos locais onde aconteceram experiências formadoras para eles, se possível, àqueles espaços em que viveram “momentos charneiras” para que fossem recontados nos locais e para que reconstruíssem a imagem que tinham daqueles espaços com a fotografia artesanal. Na última etapa da construção das narrativas, fomos à Beira Mar de Pablo, à praia de Ana e à escola de Pedro. Os locais foram escolhidos com um acordo entre o narrador e os ouvintes depois da socialização das narrativas.

Como seria recontar essas histórias nos locais em que aconteceram? Quais sentimentos poderiam emergir? Que descobertas poderiam fazer? E os ouvintes? Sentirão que fazem parte dessas histórias por percorrerem suas linhas, suas tramas? Quais imagens serão construídas? O que a fotografia pode revelar?

³⁵ De forma simplificada, *link's* são ligações entre textos, imagens, figuras. E ciberespaço é um espaço virtual, sem fronteiras territoriais.

4.3.1 Oficina de fotografia artesanal

Antes de ir aos locais escolhidos, desenvolvi uma oficina de fotografia artesanal para que os jovens construíssem a máquina fotográfica que iriam utilizar. O objetivo era que fizessem parte da construção das imagens desde a criação do aparelho, para que se sentissem, também, autores das cores e formas de suas histórias.

A fotografia de Pinhole, como é chamada a técnica artesanal de produção do aparelho fotográfico, é feita por meio de “um ambiente vedado de luz com um pequeno furo, algum material fotossensível e os elementos de revelação” (GOVEIA, 2005, p.02). As máquinas podem ser construídas em qualquer ambiente fechado, que possa ser vedado de luz, como latas de leite em pó e caixas de fósforo.

Escolhi desenvolver a técnica de Pinhole em caixas de fósforo, comumente chamada de Pinlux ou Fosfoto, por utilizarmos o negativo no lugar do papel fotográfico, o que permitiria tirar várias fotos em cada visita (ver passo a passo da montagem da máquina na figura 1).



Figura 1: Montagem da máquina de Pinlux.

Caixas de fósforo de papelão vazias, pincel, tinta preta, estilete, palitos de picolé, fita isolante, papel laminado, papel cartão preto e uma bobina de filme cheia e outra vazia foram os materiais utilizados para criar a máquina artesanal.

O processo de funcionamento da máquina é simples, o que torna possível a sua acessibilidade, como podemos ver na descrição de sua utilização: A luz entra pelo furo feito com espinho de mandacaru ou agulha e projeta a imagem no negativo que está dentro da máquina. Após cada foto, giramos o palito de picolé que está na bobina vazia até que todas as fotos sejam batidas e encham a bobina. Ao final do filme, giramos em sentido horário o palito de picolé que está na bobina originalmente cheia para que os negativos voltem para a bobina original. Depois, tiramos a fita isolante e podemos revelar as fotos.

Com o auxílio do grupo Vista Boa em Boa Vista³⁶, formado por estudantes de Comunicação Social da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) que e disseminam a técnica de Pinlux em Fortaleza, fabricamos nossas máquinas fotográficas e aprendemos a usá-las.

A máquina não possui lente, nem visor. A fotografia é tirada de forma intuitiva, sem que tenhamos controle das imagens. “A surpresa é a alma da imagem gerada com esta técnica despojada. O espanto do acaso é fazer pensar” (GOVEIA, 2005, p.09). Sem o enquadramento do olhar, imposto pelas imagens instantâneas da fotografia digital, inúmeras possibilidades são abertas, tantas que fica até difícil lidar com tamanha liberdade.

O olhar, acostumado com os limite do visor e com a fração mínima de tempo, perde-se no furo minúsculo feito com espinho de mandacaru por onde passam raios de luz que projetam no negativo cerca de 130° de diâmetro, semelhante à mediada da lente grande angular, e na exposição à luz de 5, 10 segundo se tiver sol ou até de horas durante à noite, tempo de capturar até a aura das coisas que precisa de tempo para crescer na fotografia, como explica Benjamin:

³⁶ O grupo foi criado de forma independente não possui ligação institucional com a UNIFOR, desenvolve oficinas de Pinlux há dois anos e contribuem para a disseminação da técnica, ensinando outros grupos a fabricar e operar a máquina artesanal.

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja. Observar, em repouso, uma tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra em nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho (1994, p.101).

Benjamin fala sobre as primeiras fotografias, que precisavam ser expostas à luz por minutos para captar as imagens. A Pinlux proporciona uma volta ao tempo em que, segundo o autor, as fotografias podiam capturar a aura das coisas e, quem sabe, das experiências.

A temporalidade da Pinlux proporciona ao fotógrafo uma relação diferente com a imagem que está sendo produzida. O tempo de exposição é também um tempo de diálogo do fotógrafo com a imagem, a impossibilidade de repetição da fotografia de forma rápida torna o processo mais consciente, cada fotografia é um resultado único e “torna visível uma outra visualidade ou o invisível aos olhos humanos” (GOVEIA, 2005, p.11).

A dualidade da Pinlux reside no fato de produzirmos a máquina e de ficarmos conscientes do processo de produção das fotografias e, ao mesmo tempo, não conseguirmos controlar os resultados, como não temos o visor, cada imagem é uma surpresa. O tempo de exposição, a inclinação da máquina, o movimento das nossas mãos segurando a máquina durante a produção da foto, o movimento das pessoas e coisas que estão sendo fotografadas... tudo interfere no resultado e, geralmente, muitas fotos são queimadas durante o processo.

Mas a idéia de tirar fotografias com caixas de fósforo fascina os jovens que participam atentos de todo o processo de montagem da máquina. Pablo termina antes dos colegas; Pedro acha pouco provável que consigamos fazer imagens com aquele aparelho, “saí foto colorida?”, pergunta; e Ana não ver a hora de tirar todas as fotos do filme, mas a técnica exige tranqüilidade, cada foto precisa ser pensada, ter seu tempo de exposição à luz planejada e passar pela

preparação do fotógrafo que ficará durante segundos segurando a máquina imóvel para a foto não sair tremida.

Além de explicar o processo de montagem e produção das imagens em Pinlux, o grupo Vista Boa em Boa Vista explicou aos jovens que a luz é formada por raios que passam em todas as direções, são fios de luz que se entrelaçam e formam as imagens, a percepção das cores, e que cada um de nós somos fios de luz por irradiarmos histórias e experiências cheias de imagens, cores e sentimentos. Assim como os fios de luz são irradiados em diversas direções, também nós temos histórias que se entrelaçam, que cruzam umas com as outras, que formam tramas e que podem formar fotografias.

O desafio era, então, fotografar a “aura” de nossas experiências e descobrir algo de inédito em nossas histórias.

4.3.2 Fotopasseio

Fomos aos locais onde aconteceram experiências formadoras para cada um dos três jovens com dois objetivos: que suas histórias fossem recontadas e para reconstruir a imagem que tinham daqueles espaços com a fotografia de Pinlux. Mesmo sabendo que os dois momentos misturam-se, irei abordar um de cada vez por perceber que a construção das imagens também é uma forma de narrativa que possui suas especificidades e para tentar descrever a riqueza singular de cada momento.

A surpresa dos jovens ao ver suas fotos ampliadas mostra que foram esperadas como filhos, como criações suas, são a prova de que podem ser autores também de suas imagens. “O momento de fotografar deixa de ser o momento da caça e passa a ser o instante do nascimento” (GOVEIA, 2005, p.11). É verdade que não é possível ter o controle das imagens, mas não por isso deixa de ser uma forma de narrativa e também diálogo com a máquina, com a paisagem e consigo.

Assim como não é possível antever o futuro, por mais que seja planejado e por mais que sejamos autores de nossas histórias, também no Pinlux

não é possível saber ao certo o que nos espera ao revelar o filme. A falta de controle nos faz autores do acaso, porque, assim como a Pinlux, nosso futuro também é um “inédito viável”

A descoberta de podermos construir um projeto de futuro não leva a sua antecipação, porque, como seres inacabados que somos, estamos em constante processo de busca e, mesmo sabendo que somos autores de nossas trajetórias, não é possível prever todos os caminhos que irão nos levar nossas experiências e quais sonhos mais ousados iremos sonhar. Reconhecer que se é autor de suas histórias é assumir a dor e o deleite de não saber o final, mas de saber que sempre é possível “ser mais”.

Como resultado da Pinlux, temos imagens que revelam o que as palavras não dão conta, narram possibilidades abertas de interpretação, revelam um jogo de composição entre narrativa e imaginário e permitem que sejamos também autores das histórias dos fotógrafos. A interpretação das fotos dos jovens revela minha leitura, a observação que fiz de suas narrativas e os sentimentos e paralelos que emergiram durante a pesquisa que foi, também, de descoberta, de aprendizagem para mim.

A imensidão da foto de Pablo cria uma paisagem tranqüila como o seu sorriso e angustiante como seu medo de solidão (ver figura 2). As margens não são o limite, a foto parece não ter fim, parece alongar um horizonte em que o mar e o céu misturam-se, tão belos quanto os sonhos de Pablo, tão grande quanto as suas possibilidades, mesmo diante da dureza da vida, das pedras no meio do caminho. “Eu gosto de andar por aquelas pedras, porque elas escondem peixinhos coloridos” (relato de Pablo no local), fala o menino que descobre a felicidade por mais escondida que ela esteja.

Ana pinta de azul vibrante a imagem de sua experiência na praia. A foto mostra o movimento da narrativa da garota que resolveu preencher as lacunas de seus primeiros relatos de uma só vez. A foto de Ana precisava conter todas as fotos de sua meninice à beira mar (ver figura 3). O embaçamento deixa em aberto as possibilidades de leitura da imagem, inclusive o que não foi dito ou o que virá.

“O embaçamento da imagem remete ao que não podemos ver nitidamente, como se a realidade da qual fazemos parte não pudesse nos ser revelada como ela realmente é” (GOVEIA, 2005, p.09), mesmo constando suas histórias, revelando suas cores, Ana ainda é um mistério, até mesmo para ela.

Pedro encontra uma escola em construção, tudo está sendo transformado (ver figura 4). As escadas levam a diferentes caminhos. Qual será a escolha de Pedro? O garoto descobriu durante suas narrativas que é possível ser feliz, que pode escolher os caminhos, mas precisa assumir os riscos. A imagem de Pedro mostra uma vida em construção, mostra que as cores ainda precisam ser pintadas e que ele pode ser o arquiteto desta transformação. “Estou aprendendo a contar sobre a parte melhor da minha vida” (relato de Pedro no local), fala Pedro quando estávamos subindo as escadas para o segundo andar da escola.



Figura 2: Foto feita por Pablo na Beira Mar.



Figura 3: Foto feita por Ana na Praia do Futuro.



Figura 4: Foto feita por Pedro na escola em que estudava.

4.3.3 A experiência recontada é outra experiência

Presas no presente de sua enunciação e, ao mesmo tempo, meio e fim de uma interação, a narrativa de vida não é, jamais, 'de uma vez por todas'. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

A narrativa de vida conta a leitura que fazemos no presente de experiências que nos aconteceram e das projeções de futuro. O tempo entre uma narrativa e outra, as problematizações que seus relatos geraram, as novas vivências, a cumplicidade com o grupo e o local em que a experiência é narrada compõem o novo relato dos jovens e mostram que a experiência recontada já é outra.

Nos locais em que aconteceram “momentos charneira” da vida dos jovens, podia sentir as histórias acontecendo, como se fosse possível tocar as narrativas. Os relatos ganharam contornos de um reencontro dos jovens com suas histórias e ganham a força e a segurança de quem conta a experiência em seu território.

Como falei no segundo capítulo, precisamos de um território para apoiar nossas histórias, para fincar nossas raízes e para nos sentir acolhidos. Ao sentir-se segura, Ana narrou, pela primeira vez, as minúcias de sua experiência na praia; Pedro apresentou a escola com a alegria de quem volta para casa e Pablo falou dos amigos como quem se despede, tentando guardar a sensação de felicidade para reconfortar o período em que irá servir ao exército. “Eu não quero ficar longe dos meus amigos”(relato de Pablo no local), protesta o garoto.

Quando chegamos à Beira-Mar, sentamos na arquibancada do anfiteatro onde Pablo assistiu a show's de música *gospel*, passeamos pelo gramado em que fazia piquenique com a família aos domingos e andamos pelas pedras onde esquecia o tempo conversando com os amigos. “Me dá felicidade quando eu venho pra cá” fala Pablo o sentimento que emergiu durante a caminhada.

Na escola de Pedro, todos os funcionários o receberam com abraços, a alegria de mostrar para nós que é querido transbordava do sorriso quase inédito do garoto que voltava para aquele local após dois anos. Cada sala vazia, por causa da reforma, era preenchida com histórias que contavam os cinco anos que passou numa mesma série para aprender a ler e a escrever, mas a ótica era de quem ultrapassou uma “situação-limite” e não de quem sofre com as histórias que viveu, como na primeira narrativa.

Pedro tem uma história para cada espaço, como a sala em que teve aulas com uma professora que “toda vida trazia a merenda dela e me chamava lá pra baixo pra gente merendar, porque ela sabia que eu nunca merendava” (relato de Pedro no local) ou a sala de informática que ia todos os dias depois da aula e onde recebeu a proposta do secretário da escola que pagou um curso de um ano para o garoto e estava lá para contar esse momento.

Fomos até a sala da coordenação, onde estava o secretário da escola, e Pedro o abraçou timidamente antes de começar uma conversa sobre os motivos que o levaram a pagar o curso de informática. Correia falou que em meio a tantos alunos viu algo de especial em Pedro, o interesse do garoto diante de tanta adversidade o motivou a retirar um valor do seu orçamento mensal para pagar o curso e o único pedido que fez era de que, no futuro, ele fizesse o mesmo com alguém.

Ana é só alegria ao chegar à praia. Todo vendedor ambulante que passava cumprimentava a menina pelo nome. Sentamos no mesmo local que sua mãe abria a sombrinha e assava o queijo para suas filhas venderem para os fregueses da barraca. Bebendo água de coco e contando o dia em que foi chamada por um português para morar na Europa, as brincadeiras e os banhos de mar, o período que ficou sozinha com dois irmãos e a avó, o dia em que foi abordada pelo educador da Associação Curumins... as histórias passam a ter forma, a demonstrar sentimentos conflitantes.

Ana conta que era muito cansativo, mas adorava comer siriguela que ganhava de um vendedor amigo de sua mãe. Também fala que as coisas eram

mais difíceis antes de trabalhar na praia, quando sua mãe foi embora sem falar para onde ia e sua avó foi pedir esmola com o neto no colo e ganhou o apelido de “pão-vovó” de tanto os netos repetirem a expressão.

Ao deixá-los em casa, todos afirmaram que estavam muito felizes de terem mostrado para nós um pouco de suas vidas, mas que gostariam de ir para outros locais, que tinham mais histórias para contar, porque “em certo momento não apenas *vivíamos*, mas começamos a *saber* que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível *saber* que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais” (FREIRE, 1992, p.98).

4.4 A narrativa na construção das trajetórias juvenis

Terminado todo o processo de narrativa das suas histórias de vida, fiz uma avaliação com os três jovens sobre como o processo foi ou não formador para eles. Ouvimos as duas narrativas construídas no formato de programas de rádio, vimos as fotografias de Pinlux e ouvimos também os relatos das experiências nos locais em que aconteceram. Depois, cada jovem avaliou o processo, já que são eles, como explica Josso (2004, p.140), que podem dizer em que medida a experiência foi formadora. Seguem as suas falas:

- “Eu tive vários momentos que eu nunca contei e pude contar agora” (Pablo);
- “Foi bom porque às vezes a gente quer contar as coisas, mas ninguém quer ouvir” (Pablo);
- “Pra mim foi bom e foi ruim porque eu tinha muita vergonha de contar minha vida para os outros. Mas eu consegui. Essa foi mais uma etapa da minha vida que eu consegui fazer” (Pedro);
- “Eu pensei em desisti, mas consegui” (Pedro);
- “Falar um pouco da minha vida com você me ajudou a deixar a timidez de lado” (Ana);
- “Foi muito bom compartilhar um pouco de mim com vocês” (Ana).

Antes de terminar a avaliação, entreguei para cada jovem um CD com suas narrativas e fotos e perguntei o que pretendiam fazer com esse material. As respostas mostram a importância das narrativas para eles:

- “Eu vou colocar pra todo mundo escutar e vou ouvir milhões de vezes” (Pablo);
- “Eu vou guardar o meu para no futuro quando eu tiver filhos colocar para eles escutarem e saberem como era a mãe deles quando era jovem” (Ana);
- “Eu quero escrever um livro com a minha história. Esse foi só o primeiro passo” (Pedro).

Mais do que representar quem são e contar suas histórias, esses jovens estavam construindo suas identidades e subjetividades durante a narrativa e passaram a assumir uma postura de autoria de suas histórias. Foi o que aconteceu com Pedro ao perceber, durante as narrativas, que suas histórias de dor não eram maiores do que as possibilidades de ser feliz, de ser autor de um futuro melhor e, ao perceber que podia ser, resolveu que queria *ser mais*.

Ao contar suas histórias, além de formarem-se enquanto sujeitos singulares, também estavam representando e construindo a juventude que vive nas periferias dos centros urbanos com suas condicionantes; com seus sonhos incertos, como o de Pablo que quer ser advogado; com as experiências de trabalho precoce, como a de Ana que começou a vender queijo na praia com oito anos de idade; e com problemas parecidos com o de Pedro que luta contra o alcoolismo da mãe e para ser técnico de informática, contrariando as expectativas da sua família e da sociedade. Juventude, aqui, no singular, por narrar a mesma história de fome, de solidariedade, de dor e de busca pela felicidade.

Apesar de reconhecer as singularidades de cada história, “nós não podemos fazer com que as histórias que contamos sobre nós mesmos não sejam, ao mesmo tempo, histórias da sociedade” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.370). A narrativa é a nossa mediação com o mundo, é nossa comunicação conosco e com os outros, é o espaço-tempo de construção de nossas trajetórias.

A narrativa é elucidação da autoria de nossas experiências, da capacidade de mudança, da nossa relação com o mundo, das nossas condicionantes, das injustiças sociais e do nosso papel como seres fazedores de nossas histórias e como sujeitos históricos.

FECHAMENTO OU NOVA ABERTURA

Como concluir uma pesquisa sobre as experiências formadoras de jovens que encontraram nos programas de rádio uma forma de biografar-se? Como, se a narrativa é um fio que continua fazendo ligações, tecendo tramas, mesmo no silêncio? Quais palavras fechariam os pensamentos, os conceitos? Mas será que o fechamento é um ponto final ou uma abertura para novas pesquisas, para novas histórias dos jovens, para novos aprendizados como pesquisadora?

Mesmo sem assumir este fechamento como um ponto final, considero importante o trabalho reflexivo após a pesquisa e escrita da dissertação para enxergar os seus possíveis desdobramentos e para compartilhar algumas considerações acerca do processo que foi de aprendizagem para os jovens e para mim, por ter experimentado os procedimentos de pesquisa durante a disciplina Seminário Temático I: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola do mestrado em Educação e durante a escrita deste trabalho.

Ao relatar o caminho em busca das experiências que me levaram ao projeto de mestrado, descobri que sou comunicadora, mas também educadora popular; que meu interesse pela juventude que vive nas periferias dos centros urbanos surgiu da adolescente que fui; que a rádio-escola foi uma experiência formadora para os jovens e para mim, também; que existem relações de poder e contradições nas ONG's; que me reconheço na narração do outro; que a comunicação é a mediação entre a transformação que a sociedade causa em nossas vidas e a reformulação que cada um pode fazer na sociedade; e que a narração cria laços entre os interlocutores, funda uma relação de confiança e de troca em que cada um já faz parte da vida do outro.

Mas essas descobertas não foram tranquilas. Falar sobre minha relação com a ONG Catavento levou-me a repensar minha atuação e perceber as relações de poder que até então estavam encobertas para mim, o que resultou

numa mudança do meu projeto de futuro, num desejo de viver novas experiências, em outros espaços, de outras formas.

Também não foi fácil falar minha história para outras pessoas durante o “ateliê biográfico” desenvolvido na disciplina do mestrado, nem aqui, no primeiro capítulo deste texto. Não me agradava a sensação de ficar exposta, de mostrar minhas fragilidades, de ver e mostrar que sinto. Mas descobri que sentir não é fraqueza, mas a única forma de ser honesta comigo. Então, resolvi acolher os sentimentos que poderiam emergir durante a pesquisa, deixar que eles transitem, que mostrem quem eu sou.

Mas fazer a narrativa de minha história, vivenciar o mesmo processo que os jovens, contribuiu também para que eu percebesse o poder formador do trabalho biográfico, que a narrativa não se esgota ao final do relato, que acende um desejo de mudança contínua e que não ficamos imunes ao relato do outro.

Nos momentos de socialização das narrativas, podíamos perceber as ligações em que os jovens faziam entre a sua história e a história do outro como aconteceu com Pablo que se lembrou dos seus momentos difíceis ao ouvir os relatos de Pedro.

Ao analisar as narrativas dos três jovens que aceitaram fazer um trabalho biográfico em busca das experiências que os levaram a ser o jovem que são, podemos perceber como o processo foi formador e culminou na transformação de posturas e na construção de projetos de vida abertos às experiências futuras.

Pedro falou pela primeira vez, até para si, histórias que, depois avaliou, estavam o sufocando. Durante sua narrativa, podemos perceber um movimento que o levou a descoberta de que os momentos de tristeza não eram tão grandes quanto pareciam e que também não eram os únicos. A alegria, a solidariedade, o amor também estavam presentes em sua história, mas ele só descobriu isso depois de narrar esses momentos. Ao final, Pedro assumi a sua nova busca pela felicidade ao afirmar que possui sonhos, que tem esperança e que quer compartilhar os momentos de solidariedade que vivenciou com outras pessoas.

Enquanto Pablo, que já havia assumido a busca pela felicidade antes de iniciar o trabalho biográfico de 2008, descobriu as condicionantes sociais da trajetória que escolheu seguir, o que o levou a reformulações, a pensar em outros caminhos, a iniciar a construção de uma nova trajetória, seja em busca de ser advogado ou de ser uma pessoa que ajuda as outras, já que foi este o motivo de querer cursar a faculdade de Direito.

A timidez de Ana foi vencida diante do mar. Sua narrativa ganhou força quando estava num local em que se sentia acolhida, no seu território. Como se aquele chão, grávido de sentimentos e de memória, pudesse ancorar sua história de vida, assim como discutimos no segundo capítulo a importância de nos sentirmos “eticamente situados”, em termos um chão para nos apoiar.

Os relatos dos três jovens também foram fundamentais para percebermos como já falavam de sua vida nos programas da formação em rádio-escola de 2005 e 2006. O sociodrama do menino solitário e da abordagem da Associação Curumins na praia são exemplos de histórias que foram recontadas na narrativa de 2008.

A necessidade de falar suas histórias demonstra o desejo, mesmo que ainda não tenham se dado conta disso, de darem suas versões do jovem que são. Ao produzirem um programa de rádio sobre juventude, não estão apenas representando a imagem que possuem do grupo social de que participam, estão, também, criando novas representações. Ao falarem de amor e solidão, estão nos dizendo quais são suas temáticas, que talvez a maior preocupação dos jovens seja a solidariedade e não a violência. Ao falarem quem são, como são os seus contextos, quais são suas experiências, estão construindo suas identidades e suas subjetividades, estão formando uma juventude diferente e estão criando trajetórias singulares.

A oralidade do rádio, a possibilidade de dialogar com o ouvinte, a escuta de suas falas no momento da veiculação dos programas que permitem um distanciamento de si, a escrita dos roteiros que proporciona um trabalho reflexivo, o formato participativo da escolha das temáticas dos programas e a metodologia

que parte do contexto dos educandos são alguns dos motivos que levaram o Segura Essa Onda ser uma experiência formadora para os jovens e mediadores do projeto.

Ao terem a possibilidade de escolher as temáticas do programa, o jovem escolhe biografar-se, já que, ao falar de suas temáticas de interesse e de seu contexto, está contando sua forma de perceber e de transformar os outros, o mundo e a si próprio. A escolha das temáticas demonstra o potencial biográfico do projeto Segura Essa Onda e a necessidade de desenvolver um trabalho mais consistente em torno das histórias de vida.

Existe uma demanda dos jovens de contarem suas histórias, de comunicar suas experiências, que não será esgotada com as oficinas de rádio-escola do projeto Segura Essa Onda, nem com o trabalho biográfico que desenvolvi com os três jovens comunicadores, porque a narrativa não se esgota da última frase, porque a última frase não existe.

Como seres inconclusos que somos, estamos em constante processo de tornar-se. Mesmo o passado muda com as novas experiências que vivemos. Também as palavras nunca esgotam os sentimentos, sempre temos algo a dizer, algo que não sabemos como falar, que nem todas as possibilidades da língua conseguem traduzir. E, mesmo tendo um projeto consciente e que tenhamos traçado caminhos, o futuro não é um ponto de chegada fixo, ele muda a cada parada, a cada vivência, a cada narrativa.

Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de atemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p.28).

A contribuição que, ao meu ver, a pesquisa (auto)biográfica traz não é a de definição de um projeto de vida ao final do trabalho (auto)biográfico, mas a de uma versão dele ou simplesmente a abertura para um futuro desconhecido, mas que se sabe melhor, porque ao alcançar nossos sonhos ousaremos mais,

criaremos novos projetos, nos colocaremos na busca constante pelo “inédito viável”, pelas inúmeras possibilidades de “ser mais” que ainda não conhecemos.

Como falei na introdução, o formato deste texto dialoga com a de uma rádio-revista, em que cada retalho compõe as cores de uma pesquisa tecida pelos fios das narrativas. A delimitação do tema, ao escolher pesquisar uma experiência de rádio-escola, e os procedimentos metodológicos que foram adaptados para a produção de programas de rádio fortalecem este diálogo de tal forma que posso ouvir as falas dos jovens, os silêncios de alguns momentos das narrativas e as músicas que discutimos ou que deram o compasso de minha escrita e análise como a canção da banda pernambucana Mestre Ambrósio.

Ouvindo a música Sêmem³⁷ que canta a busca por nossas origens, que nos levará ao nosso futuro, escrevi essas últimas palavras que representam a abertura da busca pelo “inédito viável” que o trabalho biográfico torna possível. Mesmo que nem todos os jovens da rádio-escola e os três garotos que participaram dos procedimentos de investigação desta pesquisa tenham definido seus projetos de futuro, a descoberta de que são comunicadores os instigará a continuar falando, a continuar biografando-se, e esse movimento é o próprio caminho ao encontro de si que os levará a “ser mais”.

Esse longo caminho que eu traço
Muda constantemente de feição
Eu não posso saber que direção
Tem o rumo que firmo no espaço
Tem momentos que sinto que desfaço
O castelo que eu mesmo levantei
O importante é que eu nunca esquecerei
Que encontrar o caminho é meu empenho
(Trecho da música Sêmem, Mestre Ambrósio)

³⁷ Música Sêmem, composição de Siba e Bráulio Tavares, da banda pernambucana Mestre Ambrósio. Álbum musical Fuá na Casa de Cabral, faixa 04.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5: 25-36. São Paulo, ANPED, 1997.

ADOLESCENTES E JOVENS DO BRASIL. Brasília: UNICEF/ Instituto Ayrton Senna/Fundação Itaú Social, 2007.

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. *A Identidade da Juventude nos Jornais Estudantis: análise dos jornais produzidos por adolescentes que participam do projeto Clube do Jornal*. Universidade de Fortaleza, 2005.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. *Rádio-escola: uma proposta para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: Annablume, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, v.28, n.1: 11-30. São Paulo, 2002.

CANCLINI, Néstor García; tradução Heloísa Pezza Cintrão. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CALVINO, Ítalo; tradução Diogo Mainardi. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARTILHA DO PETI, Brasília, 2004.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 1990.

DAMASCENO, Maria Nobre. Trajetórias da juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro

Lopes; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). *Trajetórias da juventude*. Fortaleza: LCR, 2001.

DANZIATO, Octávia de Carvalho Martin. *ONG's e a prática social com adolescentes: demarcações históricas e discursivas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2: 359 - 371. São Paulo, 2006.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.

DEWEY, Jonh; tradução Anísio Teixeira. *Experiência e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____; tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DICAS PARA COMUNICADORES POPULARES. *Rádio: comunicação para a cidadania*. Rede de comunicadores solidários da UCBC. Curitiba, 2001

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTATUTO da criança e do adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC/ACS, 2005.

EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: guia de referência para a cobertura jornalística. Brasília: ANDI, 2007.

FABRA, Jordi Sierra I; tradução de Claudia Schilling. *O jovem Lennon*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação: Cadernos de Formação*, n. 1, 1988.

FILHO, Adelmo Genro. *O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo*. São Paulo: Tchê!, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FURTADO, Beatriz. *Cidade Anônima*. Fortaleza / São Paulo: Hedra, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. *O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOVEIA, Fábio. *A subjetividade na fotografia com pinhole*. Intercom, 2005.
- GUMES, Nadja Vladi Cardoso. *RG Jovem: culturas juvenis e a formação das identidades da juventude*. Intercom, 2003.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*, 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine; tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAPLÚN, Mario. *Producción de Programas de Radio: el guión – la realización*, 1978.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. n.19 jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.
- _____. *La experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios. Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación da Universidad de Barcelona, 2003. Consultado no dia 17 de janeiro de 2008 no site: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf
- _____. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRANHÃO, Maria Helena Menna (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. *La Educación desde de la Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H.; FILHO, João Freire. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação. n.5 mai/jun/jul/ago, 1997, p. 05-14.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLINDA, Ercília Maria Braga. *O ateliê biográfico como dispositivo de formação e de ensino na pós-graduação em educação*, 2007.

OLIVEIRA, Catarina Tereza Farias. *Recepção e cultura popular nas ondas das rádios comunitárias*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

PAIS, J. Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

PAIVA, Flávio. O papel político das ONGs. In: FIEGE, Hans-Jürgen (org). *ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança*. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer / ABONG, 2003.

PATRÍCIO, Edgard; ARAÚJO, Alessandra Oliveira. Rádio e competências familiares: a comunicação trocando saberes no semi-árido brasileiro. In: FADUL, Anamaria; Gobbi, Maria Cristina (org.). *Mídia e região na era digital: diversidade cultural, convergência midiática*. São Paulo: Arte e Ciência, 2006.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2: 329 - 343. São Paulo, 2006.

PINTO, André Luis Esteves. *O Cidadão: um jornal comunitário na era da globalização*. Rio de Janeiro: EFRJ/ECO, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudo sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5: 37-52. São Paulo, ANPED, 1997.

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

VIGIL, José Ignacio López. *Manual urgente para radialistas apaixonados*. São Paulo: Paulinas, 2003.

WARREN, Ilse Sherer. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SITES:

<http://www.bancopalmas.org.br/oktiva.net/1235/nota/7303>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l9612.htm>

<http://www.yojikonda.com/keletron/riocom/dec2615.htm>

ANEXO