UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUIZ ANDRÉ CARRIERI ROSATELLI

Ateliê de Vídeo e Cultura Juvenil:

um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos
de segmentos populares através das tecnologias do vídeo digital

São Paulo
2007

LUIZ ANDRÉ CARRIERI ROSATELLI

Ateliê de Vídeo e Cultura Juvenil:

**um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos
de segmentos populares através das tecnologias do vídeo digital**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.
Orientador: Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes.

São Paulo
2007

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP.

376.7 Carrieri, André

C316a Ateliê de vídeo e cultura juvenil:

um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de
jovens urbanos de segmentos populares através das
tecnologias do vídeo digital / Luiz André Carrieri Rosatelli;
orientador Amaury Cesar Moraes.-- São Paulo, SP: s.n., 2007.
252 p. + anexos

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação - Área
de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo

1. Jovens (Cultura) 2. Educação 3. Comunicação I.Moraes,
Amaury Cesar, orient

Folha de Aprovação

Luiz André Carrieri Rosatelli
Ateliê de vídeo e cultura juvenil:
um estudo de caso sobre aprendizagem
e socialização de jovens de segmentos populares
através das tecnologias do vídeo digital

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Linguagem e
Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Aos meus filhos, Gabriel, Lucas e Francisco.

Aos meus pais, Ida e Luiz.

À Leila Miyazaki, com carinho.

Aos jovens do VCT, Aldrey, Alex, Anderson, Dalva, Daniele, Danilo, Denise, Dereck, Diana, Fernanda, Flávia, Gislaine, Juliana, Leandro, Luana, Monique, Rafael L., Rafael S. e Suelen.

Para que eles possam todos os dias, com atenção e aprendizagem,
decodificar o inferno e abrir espaço.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes, meus sinceros agradecimentos pelos diálogos pontuais e certos, muito além dos compromissos acadêmicos.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Profa. Dra. Marília Pontes Sposito e o Prof. Dr. Mauro Wilton de Sousa.

Aos colegas do grupo de estudos da área de Linguagem e Educação, e em especial à Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende.

Às colegas do grupo de estudos da Rua Bartira, em especial à coordenadora e educadora Cleide do Amaral Terzi, que construíram comigo os primeiros rascunhos do projeto de pesquisa.

Aos professores que me acolheram em suas disciplinas durante o mestrado, Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, Profa. Dra. Maria Thereza Fraga Rocco, Profa. Dra. Marta Kohl de Oliveira e Profa. Dra. Flávia Inês Schilling.

Aos educadores do VCT, Milton Alves e André Costa, que me acolheram na equipe do projeto, em especial à educadora Raquel Souza dos Santos, que dividiu comigo o seu planejamento de aula e todos os encontros com os jovens.

À Ação Educativa pela autorização para a realização da pesquisa e pela disponibilização dos dados contidos em seus relatórios técnicos.

Às educadoras Anna Bella Carrieri e Glorinha Pimentel (*in memoriam*)

Epígrafe

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

Últimas palavras de Marco Polo ao imperador Kublai Khan.
As cidades invisíveis, Italo Calvino.

Resumo

Luiz André Carrieri Rosatelli – **Ateliê de vídeo e cultura juvenil: um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos de segmentos populares através das tecnologias do vídeo digital**, 252 páginas. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – 2007.

O objetivo deste estudo é investigar como as tecnologias do vídeo podem ser mediadoras de novas formas de aprendizagem e socialização. A pergunta central que procura responder é como e por que razões o ateliê de vídeo, utilizando-se de estratégias de criação e produção, contribui para a formação de jovens de segmentos populares, moradores de bairros periféricos da Grande São Paulo. Neste processo de investigação procuramos: a) verificar a importância do audiovisual no contexto sócio-cultural juvenil e identificar tendências, temas e processos educativos; b) verificar em que medida a mediação através das práticas e procedimentos da produção de vídeo é um ato educativo. Convivemos durante 10 meses com 18 jovens inscritos em um programa de formação de uma organização não governamental, cujo objetivo era desenvolver conhecimentos sobre as tecnologias do vídeo digital para apoiar a ação coletiva e fortalecer a expressão juvenil. Realizamos uma pesquisa qualitativa, pois é um estudo de caso sobre um grupo de contornos bem definidos. As técnicas de cunho etnográfico nos aproximaram do contexto social e cultural que nos interessava observar e nos auxiliaram na tradução da linguagem do sujeito na sua forma mais espontânea ao explicitar o seu universo cultural durante um percurso de aprendizagem. Concentramos a análise da pesquisa nas falas dos jovens em três momentos específicos: nas redações do processo seletivo ao entrar no projeto; nos espaços de reflexão durante as atividades de criação; e, nas entrevistas individuais ao sair do projeto. Para entender o campo no qual se processam essas formas de aprendizagem e socialização buscamos aportes teóricos que forneceram ferramentas úteis para problematizar e cruzar conceitos comuns às áreas de educação e comunicação. Trabalhamos com abordagens de autores como: Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco-Gómez e Mauro Wilton de Sousa, na área de sociologia e comunicação; José Machado Pais, Alberto Melucci, Regina Soares e Marília Pontes Sposito, na área de sociologia e juventude; além de Fernando Hernández, na área de cultura visual e educação. Neles, encontramos idéias convergentes que reconhecem novos modos de apropriação dos códigos audiovisuais, pois consideram a relação entre a juventude e as tecnologias da comunicação mais complexa do que um processo funcional de acesso intuitivo, naturalizado pela onipresença das mídias. Seguindo essa linha de pensamento, acreditamos que os jovens decodificam, com maior ou menor qualidade, a realidade presente e que, portanto, desenvolvendo novo olhar sobre o mundo, aprendem de outro modo. O diferencial desse processo estaria no ato de *mirar e mirar-se*, qualidade própria do vídeo uma vez que os procedimentos da produção do vídeo se associam às práticas culturais juvenis e se relacionam com formas de socialização em processos de identificação e pertencimento, desde que, intencionalmente, compreendidos como método de aprendizagem e intervenção.

Palavras-chave: Jovem; Cultura Juvenil; Educação; Comunicação; Vídeo.

Abstract

Luiz André Carrieri Rosatelli – **Video atelier and youth culture: a case study on the learning and socialization of urban young people from poor social segments through digital video technologies**, 252 pages. Masters essay, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – 2007.

The goal of this study is to investigate how video technologies can mediate new ways to learn and socialize. The core question it aims to answer is how and why a video atelier contributes to the education of low-income class youths living in poor suburbs of Great São Paulo, using video creation and production strategies. In the investigation process I have sought to: a) examine the relevance of audiovisual resources in youths' sociocultural context, and identify educacional trends, themes and processes; b) examine to what extent mediation through video production practices and procedures is an educative action. I have worked during 10 months with 18 youngsters enrolled in an education program offered by a non governmental organization whose objective was to develop knowledge about digital video technologies in order to support collective action and strengthen juvenile expression. It has been a qualitative research, since the case study is about a group with a well-defined configuration. Ethnographic techniques have been used to approach the social and cultural context I was interested in observing, and have helped in translating the subjects' most spontaneous manner of speaking when explaining their cultural universe along the course of learning. Research analysis has been focused on youths' speeches in three specific moments: their writing during qualification to enroll in the project; considerations expressed during creation activities; and individual interview when leaving the project. To understand the field where these ways of learning and socializing are processed I have resourced to theories providing useful tools to question and intersect concepts akin to both education and communication areas. Authors whose approaches have been used are: Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco-Gómez, and Mauro Wilton de Sousa in the sociology and communication area; José Machado Pais, Alberto Melucci, Regina Soares, and Marília Pontes Sposito in the area of sociology and youth; and also Fernando Hernández in the area of visual culture and education. I find in them converging ideas that recognize new ways to appropriate audiovisual codes, because they consider the relation between youth and communication technologies to be more complex than an intuitive functional process made natural due to medias' omnipresence. Along this line of thought I believe that young people can decode with a better or poorer quality the actual reality, and therefore by developing a new regard upon the world they will learn in a new way. The difference of this process is in the act of *looking and looking at oneself*, a quality inherent to video since video producing procedures connect to youth cultural practices and relate to socialization modes in processes of identification and belonging, provided they are intendedly understood as a method of learning and intervening.

Key words: Youth; Youth Culture; Education; Communication; Video.

Sumário

Parte I – Bases da pesquisa	21
Capítulo 1 – Introdução sobre um projeto de pesquisa	23
1.1. Gênese do projeto de pesquisa	23
1.2. Problema, objetivos e hipóteses	25
1.3. Técnicas etnográficas	28
1.3.1. Os registros escritos	31
1.3.2. A câmera digital na documentação de práticas pedagógicas	32
1.3.3. As entrevistas individuais	33
Capítulo 2 – A instituição educacional	35
2.1. Ação Educativa: questões da juventude e da linguagem audiovisual	35
2.2. O projeto <i>Vídeo: Cultura e Trabalho</i> (VCT)	39
2.2.1. A escolha do projeto VCT	40
2.2.2. Sobre a adesão ao projeto	41
2.2.3. A estrutura do VCT	42
Capítulo 3 – Os jovens do VCT	45
3.1. Perfil dos jovens: dados básicos	45
3.2. Perfil dos jovens através da construção de personagens	48
3.2.1. O personagem <i>41-X</i>	51
3.2.2. O personagem <i>Gilmar</i>	51
3.2.3. O personagem <i>Eduardo</i>	53
Capítulo 4 – Reflexão a partir de relações entre educação, tecnologia e juventude	55
4.1. Itinerários de apropriação da tecnologia	55
4.2. A construção de um novo modo de “ler”	60
4.3. A construção de um novo modo de “ver”	65
Capítulo 5 – Reflexão a partir das tecnologias do vídeo	69
5.1. Simplificações tecnológicas	69
5.2. A “microtelevisão” como sistema de comunicação	70
5.3. Uma rede de produtores de vídeo alternativo	73

Parte II – Análises da pesquisa	77
Capítulo 6 – Categorias de análise	79
Capítulo 7 – Porta de entrada: tendências para um eixo geracional	83
7.1 Os “jovens de projeto”	83
7.2 Participantes, oficinairos e organizadores	87
Capítulo 8 – Método de intervenção e aprendizagem	97
8.1. O vídeo como construção coletiva	100
8.2. Espaços de reflexão	104
8.3. Relações com o espaço e o tempo	107
Capítulo 9 – Variações sobre o tema <i>trabalho</i>	115
9.1. A moratória dos jovens de segmentos populares	122
Capítulo 10 – Percepção de mundo	127
10.1. “Pensar por imagens”	128
10.2. A função performática do vídeo	136
10.3. O vídeo como <i>janela e espelho</i>	139
10.4. Roteiro de questões para um ateliê de vídeo	141
Capítulo 11 – Comentários finais	143
Parte III – Anexos	147
Anexo A – Glossário	149
Anexo B – Redações do <i>perfil de entrada</i>	151
Anexo C – Registros dos encontros de aprendizagem	159
Anexo D – Entrevistas individuais	219
Anexo E – Depoimentos esparsos	243
Referências bibliográficas	247

Parte I

Bases da pesquisa

Capítulo 1 – Introdução sobre um projeto de pesquisa

1.1. Gênese do projeto de pesquisa

Nossas indagações sobre projetos de formação em vídeo para jovens chamados aqui de “ateliê de vídeo”¹ surgem no início dos anos 1990, quando trabalhávamos com capacitação de professores. Na época, discutíamos como otimizar o audiovisual em situações de aprendizagem. A apropriação de códigos não-verbais pela escola, através de análise de programas de TV e vídeo, era a questão central de educadores e escolas que incluíam a imagem eletrônica no cotidiano da sala de aula por meio de atividades isoladas ou pequenos projetos.

Percebíamos que a formação não se encerrava nas discussões sobre os audiovisuais. Havia demanda por novos cursos que dessem continuidade ao aprendizado. Além da análise, os professores queriam desenvolver projetos de produção. Compreendiam que no uso da câmera poderia haver atos educadores e, trabalhando junto ao jovem, resgatariam situações que se aproximassem do cotidiano dos alunos e alunas, possibilitando outras reflexões sobre a realidade.

Na busca por respostas a esses anseios, em 1996, desenvolvemos ateliês fazendo resgate da potencialidade juvenil como produtores de vídeo. Sendo assim, fomos trabalhar diretamente com jovens, acompanhar processos de criação e expressão através do vídeo para entender como procediam. As primeiras versões de ateliê ocorreram durante cinco anos no Ensino Médio da rede de ensino privado, como uma atividade optativa, a chamada disciplina diversificada regular. Era uma atividade semanal, vespertina, com três horas de duração. Entre 2001 e 2002, desenvolvemos ateliês em uma organização não governamental, localizada no bairro de Vila Leopoldina, com jovens moradores de favelas e conjuntos habitacionais próximos ao CEASA, a central de distribuição hortifrutigranjeiro da cidade de São Paulo.

¹ O termo “ateliê de vídeo” será empregado em consideração ao caráter prático e teórico, criativo e experimental de programas de formação cujas bases são os procedimentos de produção das tecnologias do vídeo digital. Da intervenção no espaço físico da sala de aula à relação entre os grupos de trabalho, dos fóruns de discussão às buscas de informação, jovens e educadores vivenciam a produção do vídeo como atos criativos e pedagógicos.

Esse segundo formato de ateliês esteve desvinculado de protocolos escolares impostos pela grade curricular. Não havia, como nas primeiras experiências, temas pré-definidos, pressão do tempo, restrição do espaço da sala de aula, obrigatoriedade na adesão, avaliação. Com o propósito de construir histórias coletivas, os ateliês foram motivadores de discussões sobre questões individuais e grupais. Havia campo favorável para expressão de representações juvenis em atividades com imagens, em vídeo e foto. Mesmo com adversidades vividas por esses jovens em situações familiares e escolares, havia interesse de se envolverem nas discussões, de olhar para o mundo através da câmera, de fazer registros de suas histórias e de exibí-los ao grupo de participantes. Nos temas livres sugeridos por eles identificávamos fortes referências sociais e culturais. Vistos com certo distanciamento, esses temas mostravam significâncias e contextos não percebidos e valorizados pelas instituições familiares, religiosas e escolares das quais faziam parte.

O que prevalecia nas produções em vídeo não era o primor da técnica, mas a qualidade das idéias em debate e a força dos diálogos quando contavam suas próprias histórias. Entendíamos que o interesse pelo processo no qual se envolviam estava relacionado, de maneira previsível ao *glamour* proveniente do “circo eletrônico” (FILHO, 2001), valorizados pelos gêneros televisuais mais difundidos pelas produções brasileiras como telenovela, seriado, telejornal, filme de ação. Importavam das estruturas narrativas e das referências simbólicas desses gêneros trejeitos formais para construir suas histórias. Da mesma forma, os relatos de suas experiências sociais e culturais assumiam função motivadora dos trabalhos, dando cores particulares aos vídeos. Ao final tínhamos produtos híbridos, ricos em combinações e variações narrativas e temáticas: um misto de referências dos meios de comunicação e das vivências individuais e coletivas.

A palavra *vídeo*, carregada de significados, seria entendida, nesse caso, não como um simples suporte de reprodução de gêneros televisuais globais ou “fetiche” tecnológico, mas como “passaporte” para entrarmos no universo simbólico dos jovens, pouco disponibilizado, melhor dizendo, pouco visível às práticas pedagógicas tradicionais e seus gestores.

1.2. Problema, objetivos e hipóteses

Diante desse cenário nos perguntamos se através de práticas educacionais geradas em um ateliê de vídeo, formas de socialização poderiam ser identificadas e fortalecidas? E, se a resposta for afirmativa, de que forma ocorreria? E as questões juvenis reveladas em um programa de formação como esse, tendo como base esse suporte de imagem em movimento, poderiam identificar repertórios atualizados e contextualizados para o jovem e para o *outro* – seus pares e seus educadores? Dessa forma, nos questionamos como o “fazer um vídeo”, participando de todas suas fases da produção, explicitam questões da condição juvenil. Em síntese, enquanto fazem vídeo o que aprendem?

Assim, como problema inicial, indagamos como as tecnologias do vídeo podem ser mediadoras de novas formas de aprendizagem e socialização. Investigamos como e por que o ateliê de vídeo, utilizando-se de estratégias e procedimentos da criação audiovisual, pode contribuir para a formação de jovens moradores das periferias de uma metrópole urbana.

As tecnologias do vídeo serão consideradas na pesquisa, não como simples tecnologia – um conjunto de aparelhos – ou como manual de operações técnicas, mas como “eixo tecnopedagógico”² (MARTÍN-BARBERO, 2001).

Pensar as imagens como “eixo tecnopedagógico” nos possibilita considerar, além do aprendizado das técnicas, também situações de discussão, formulação e planejamento, além dos momentos de “reflexão sobre a ação” significativa para a aprendizagem (COLL; VALLS, 1998; ZABALA, 1998; POZO, 2002).

² Jesús Martín-Barbero, em *Os exercícios do ver*, trata o livro e a palavra na escola como um sistema comunicacional, como um modelo específico de comunicação pedagógica, considerando o livro como um “eixo tecnopedagógico” (2001). A imagem, através do vídeo, é um outro eixo e podemos considerá-lo dessa forma, não só como dispositivos técnicos, mas como um conjunto de estratégias e procedimentos pedagógicos e dispositivos tecnológicos combinados entre si, vivenciados coletivamente em situações de aprendizagem.

Encontramos um rol de atividades contempladas nos procedimentos de realização de um vídeo, componente central do programa de um ateliê, que, na especificidade do “fazer o vídeo”, combinam reflexão e ação. Entre elas destacamos as fases abaixo que, na maioria das realizações, ocorrem nessa ordem:

1. Discussão e pesquisa sobre questões atuais (idéia, conflito central);
2. Análise de imagens (fotos, propagandas, telenovelas, filmes, documentários);
3. Leitura dramática (diálogos, dramaturgia, narração);
4. Construção de personagens (composição de referências físicas, psíquicas e sociais);
5. Construção de roteiro³ e storyboard (texto conceitual e texto técnico);
6. Reunião de produção (tomada de decisões);
7. Planejamento de estratégias e pré-produção (organização e sistematização de processo);
8. Operação de câmera e microfone (captação e registro);
9. Edição e pós-produção do vídeo (percepção do *outro* que assiste a obra);
10. Exibição e discussão sobre o vídeo com público (função social da obra).

Temos como objetivo, portanto, investigar como as tecnologias do vídeo, considerando as possibilidades proporcionadas por atividades que estimulam o pensar sobre o fazer, podem ser mais que “ferramentas”, ou recursos para “acudir” conteúdos escolares. Interessa aqui saber não o que fazem, mas o que os jovens aprendem quando fazem vídeo. Por essas questões queremos verificar:

1. A importância do audiovisual no contexto sócio-cultural dos jovens urbanos de segmentos populares e identificar, através da criação e produção de vídeo, tendências, temas e processos educativos;
2. Em que medida a mediação através das práticas e procedimentos da produção de vídeo é um ato educativo.

³ Os termos técnicos referentes a equipamentos e procedimentos próprios da produção do vídeo serão apresentados grifados ao longo do texto. No *Anexo A*, um glossário técnico, apresenta o significado e as especificações de cada termo.

Consideramos como hipótese central o fato de que a produção de vídeo media novas formas de educação e sociabilidade. Como desdobramento da hipótese central, as tecnologias do vídeo mobilizariam formas diferenciadas para o jovem aprender porque:

- a) compreendem níveis de ação coletiva, uma vez que o vídeo é uma prática cultural gerida a partir de uma equipe de produção, realizada através de procedimentos grupais, vividos em situações de debate durante todo o processo da realização – reuniões de planejamento, de roteirização, de produção, de ensaio, de edição, e especialmente no momento de exibição e discussão pública;
- b) compreendem níveis de experimentação e adequação da linguagem em várias situações em que repertórios e referências culturais pedem atenção e tratamento – o planejamento do trabalho e seus ajustes devem considerar cada público – entrevistados e telespectadores – através de suas representações, suas verdades;
- c) estabelecem níveis aprofundados de pesquisa através da busca de informação sobre temas, estilos, públicos, gêneros e formatos da produção audiovisual em vários suportes tecnológicos (*internet*, livros, CDs, CD-Rom, vídeos, filmes, museus, espaços urbanos) para fomentar o processo de produção e criação, herdando, incorporando e condensando assim códigos de outros sistemas comunicacionais (dramaturgia, fotografia, música, poesia, prosa, desenho, dança, cinema, jornalismo, artes plásticas, circo), de maneira a atuar como catalisadora da expressão juvenil;
- d) enfim, promovem itinerários educacionais através de métodos investigativos centrados na resolução de desafios e problemas, pois exigem procedimentos de organização e sistematização para sua concretização – a busca por um resultado (o produto final, o vídeo) necessita que fases da produção do vídeo sejam respeitadas.

Essa pesquisa não discutirá ou apresentará uma análise dos conteúdos dos produtos finalizados (os vídeos realizados pelos jovens durante o período de observação). Nem serão avaliados os resultados de inserção no mercado de trabalho do vídeo. Nosso foco do trabalho recai sobre o

processo de aprendizagem dos jovens. As situações de aprendizagem que envolvem aspectos da linguagem e da sociabilidade são as fontes de dados e de informação para análise.

1.3. Técnicas etnográficas

Optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, pois o trabalho de investigação em questão é um estudo de caso sobre um grupo de contornos bem definidos – 18 jovens de segmentos populares, moradores de regiões periféricas da Grande São Paulo, inscritos em programa de formação de instituição não governamental –, constituído com o objetivo de desenvolver conhecimentos e técnicas sobre a tecnologia digital de imagem e som como forma de expressão. Fizemos uso de técnicas de observação e registro do modelo etnográfico de investigação. Como vias privilegiadas de acesso às “sensibilidades juvenis” (PAIS, 2006), a exploração etnográfica nos aproximou da realidade social e cultural que nos interessava observar, nos auxiliou na tradução da linguagem do sujeito na sua forma peculiar de “experenciar a vida” (PIMENTEL, 1992), clareou a visão sobre suas formas de representação e forneceu condições de observar o seu percurso de aprendizagem, com todos seus desejos, frustrações, projetos, produções culturais, questionamentos e resoluções. Como bem sintetiza a educadora Maria da Glória Pimentel (1993) em seu trabalho etnográfico sobre educadores

[...] é ali, na concretude do real, no cotidiano de muitas facetas que o homem encarnado, não o abstrato homem da especulação, está inteiro – emoção, afeto, pensamento, comportamentos... Ali, na realidade pré-reflexiva da cotidianidade, estão seu passado e seu presente articulados na sua pessoa. Mais do que isso, o cotidiano é o *locus* da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual (PIMENTEL, 1993: 23).

No cotidiano da sala de aula e das gravações externas em locações observamos as atividades do ateliê, tentando reconhecê-lo como um sistema organizador de práticas culturais juvenis. Foram observadas as ações pedagógicas – debates, exercícios, momentos de pesquisa, reflexões sobre a ação, avaliações – e os modos do sujeito “experenciar” os procedimentos de realização do vídeo – as fases de criação, roteirização, produção, captação, edição e exibição.

Consideramos como material de pesquisa os registros das falas e ações do grupo de jovens em processo de criação. Mapeamos e analisamos, principalmente, três tempos dessas falas:

1. *a fala de entrada* no processo de aprendizagem, representada por redações individuais que serviram de base para inscrição e seleção dos jovens no projeto de vídeo;
2. *a fala das reflexões sobre a ação* vivenciada de forma coletiva, após as atividades – exercícios em sala de aula, exercícios de produção de vídeo e reuniões de avaliação;
3. *a fala de saída*, tendo como base um roteiro aberto para as entrevistas individuais realizadas com dez jovens ao final do projeto.

Acompanhamos, particularmente, os atos de leitura e escrita presentes na realização dos vídeos porque, além das etapas de produção (escolha de temas, pesquisa, produção e captação de imagens), os jovens vivenciaram situações de leitura e escrita (elaboração de planejamentos e sínteses, roteiros, diálogos, pautas de entrevistas). Percebemos que os atos de leitura e escrita, mesmo não sendo o foco central da pesquisa, eram reveladores de entraves e discussões durante as atividades, evidenciando dificuldades de várias origens no uso da palavra. Como existem diálogos permanentes entre a produção de imagens em movimento e a palavra (leituras dramáticas, reuniões de pauta, roteirizações, construções de diálogos, práticas de entrevista e abordagem com público), esse aspecto mereceu atenção.

Realizamos um ateliê de dez meses de duração dentro de um projeto de vídeo de 18 meses. Nele desenvolvemos um modelo de trabalho planejado em conjunto pelo pesquisador e pela educadora do projeto (vide *Encontro de Planejamento*, Anexo C: 172-175). Ele foi alocado entre o segundo e terceiro semestres do projeto original. Considerado pela coordenação e pelos jovens como um trabalho completo, com começo e fim, esteve sintonizado com os princípios teóricos e pedagógicos da instituição. Além desse tempo de trabalho de observação, tivemos acesso ao material produzido pela coordenação do projeto e pela instituição no qual estava baseado (bases teóricas, projeto de captação de recursos financeiros, relatórios periódicos, avaliações) antes e depois do nosso tempo de observação.

Os 10 meses da observação direta participante foram divididos em dois tempos. Um no primeiro semestre de 2005, durante 18 encontros entre os dias 16 de março e 29 de junho, sempre às quartas feiras, das 14h às 18h. Nesse primeiro tempo, as atividades ocorreram em sala de aula ou em situações de captação de imagens pela cidade. O espaço para aprendizagem tinha características de uma sala de aula comum de escola. Havia cadeiras universitárias, quadro branco, televisor com videocassete e retro-projetor. As atividades no espaço urbano foram realizadas nas imediações da instituição – parque público, esquinas de ruas e avenidas da Vila Buarque, centro – ou sob a marquise do Museu de Arte de São Paulo (MASP), na Avenida Paulista.

O segundo tempo das observações contou com outros tipos de atividade e tomou seis meses de investigação, entre 06 de julho e 22 de dezembro, dentro de uma periodicidade variada e espaçada, em dias e horários esporádicos. Ocorreu nas fases finais de produção dos vídeos. Nessa fase, os jovens realizaram entrevistas, roteirizaram e editaram vídeos, além de participar de encontros para exibi-los. Entrevistaram personalidades públicas vinculadas aos temas que desenvolviam, estabeleciam metas e planos de ação fora dos horários dos encontros para construir o roteiro e a edição dos vídeos. A maioria dessas atividades foi observada fora da sala de aula.

Acompanhamos, também, reuniões da equipe de educadores, às sextas feiras pela manhã, organizadas pela coordenação do projeto e fizemos parte das reuniões pedagógicas de planejamento aula a aula, assumindo duas funções diferentes: como pesquisador e como educador já que fomos convidados a atuar em sala de aula, conjuntamente, com a educadora do projeto. Nesses momentos revisávamos os planos de aula e debatíamos as participações individual e coletiva dos jovens. Foram momentos complementares à observação do grupo de jovens porque educadores e coordenadores se encontravam para rever o percurso do projeto e, assim, evidenciavam outros aspectos relevantes para a pesquisa. Pudemos conhecer os jovens através da fala dos educadores. Surgiam outras visões sobre características e questionamentos do projeto: as especificidades de cada jovem, os ajustes do planejamento ao longo dos meses, as relações jovem/jovem, jovem/educador e os rituais e rotinas próprios da instituição.

1.3.1. Os registros escritos

Para o registro escrito, em todas as situações de observações utilizamos uma caderneta de campo. Para o registro audiovisual, em encontros predeterminados, tivemos à disposição uma câmera de vídeo digital, além de empregarmos técnicas adicionais de observação como auto-análise.

Os registros escritos no primeiro tempo de observação, durante os 18 encontros, tiveram como base a matriz de observação apresentada no quadro abaixo. Ela foi elaborada considerando o foco da pesquisa: práticas pedagógicas e culturais do ateliê de vídeo. Esses fatores de observação compreendem movimentos significativos do grupo de jovens e do educador durante atividades planejadas. Foram considerados também momentos destituídos de planejamento pedagógico como diálogos informais, “conversas de corredor”, antes e após os encontros. O item “*Livres Interpretações*” contém o registro informal do observador sobre primeiras impressões ao final de cada dia e sobre relações entre práticas pedagógicas vivenciadas e textos das referências bibliográficas.

Quadro: matriz de observação

Categorias	Conteúdos
Participantes	Quem estava presente, quando chegou e quando saiu
1. Apresentação da Educadora	Espaço para resgates, informes e aquecimento do grupo
2. Introdução aos Trabalhos	Enunciado para os trabalhos do dia
3. Atividade: Planejamento	Síntese das dinâmicas realizadas
3.1. Atividade: Observações do Pesquisador	Observações da atividade em processo
3.2. Atividade: Reflexão sobre Ação	Reflexão e análise dos trabalhos realizados
4. Espaço Informal	Acontecimentos e diálogos dos intervalos, início e final dos trabalhos
5. Livres Interpretações	Reflexões estabelecendo relações com textos, idéias, outras situações

A leitura em sequência dos registros traz informações complementares para a compreensão total das referências presentes nas análises da pesquisa. No *Anexo C – Registros de encontros de aprendizagem* apresentamos 18 encontros, incluindo as atividades fora de classe.

Desde o primeiro encontro no mês de março de 2005, houve cuidado para que os jovens tivessem consciência sobre quem observava, sobre quais objetivos a pesquisa se debruçava e quais técnicas eram empregadas como registro. Parte dos registros de observação foi lida nos *Encontros 6 e 7* no início dos trabalhos. Essas leituras tinham a função de esclarecer os jovens sobre os propósitos da pesquisa e sobre o processo de aprendizagem pelo qual eles estavam passando.

1.3.2. A câmera digital na documentação de práticas pedagógicas

O vídeo, a TV e o cinema fazem parte da categoria de arte e registro eletrônico cuja característica como linguagem está no corte da realidade, isso por vários fatores técnicos e, até porque, sons e imagens existem em tempo real, mas para serem condensados em suporte de gravação e reprodução posterior precisam respeitar um tempo e um espaço sintetizados e delimitados. Chamamos de “arte do recorte” (MORAN; CARRIERI, 2004). Sabemos que essa arte é condicionada pelo olhar social e cultural de quem manipula a câmera. A lente, no caso, é a extensão do olhar de quem a manipula. E esse alguém, pensando, decide o que mostrar e o que ocultar, através de planos, enquadramentos, luzes, sombras, sons e palavras.

A partir do registro *Encontro 7*, o texto escrito ganhou como complemento a documentação através da câmera de vídeo digital. Mesmo trabalhando com a matriz de observação, determinadas situações de aprendizagem foram registradas em vídeo, principalmente nos momentos de reflexão sobre a ação como avaliações e discussões realizadas após atividades. Após dois meses de participação regular nos encontros, havia confiança suficiente entre pesquisador e jovens para utilizar a câmera como registro, sem interferir na autenticidade das falas dos jovens. A câmera foi utilizada nos debates pós-atividades, nos exercícios e testes de

gravação, nos momentos de dramatização, de gravação nas ruas, em entidades e nas avaliações semestrais.

Inicialmente, o pesquisador foi o operador de câmera e, dessa forma, não pôde fazer registros minuciosos no diário de campo enquanto operava a câmera. Aos poucos, os jovens incorporaram a função de operador de câmera. O fato de deixar a câmera ligada na sala de aula foi discutido várias vezes entre todos. O debate concentrava-se, principalmente, na questão do foco, do recorte, da escolha: O que registrar? O que é importante documentar? Qual critério de recorte seguir? Foi mais uma maneira de apresentar e incentivar o registro através da câmera digital. No caso, de documentação das práticas pedagógicas, colocamos a câmera no centro das discussões, sempre reconhecendo uma intencionalidade, um planejamento prévio para extrairmos situações pertinentes à investigação. Esse planejamento supunha um pensar educacional diante das atividades realizadas. A decisão, nos momentos de registro, foi “prever” imagens que apresentassem situações de reflexão e questionamento juvenis.

Ao planejarmos a documentação em vídeo, pensamos em um resultado na forma de um vídeo a ser realizado por cada grupo de trabalho a partir de todas as imagens captadas por eles. O planejamento desses produtos finais para cada um seguiu as características de um registro chamado de vídeo-processo. Desenvolvemos estratégia diferente do modelo tradicional de documentário, com estrutura de começo, meio e fim, esteticamente bem acabado. Procuramos registrar as situações de aprendizagem através das imagens e diálogos contidos em todos os debates – nos momentos de discussão, de conflito, de reflexão, de avaliação – assim como as situações reais de gravação de ficção e reportagem.

1.3.3. As entrevistas individuais

As entrevistas individuais, realizadas a partir de roteiro de perguntas, foram gravadas com câmera de vídeo digital entre os dias 19 e 22 de dezembro de 2005, na mesma sala de aula onde ocorreram as atividades do grupo de jovens. Tivemos uma adesão por parte da maioria dos jovens. Uma parte não participou das entrevistas afirmando não haver condições de ir ao centro

de São Paulo naquele final de ano. Alguns integrantes do grupo, jovens que deixaram o projeto ao longo de 2005, não foram localizados.

As perguntas seguiram um roteiro com estrutura básica (vide *Roteiro de entrevista*, Anexo D: 219). Elas foram conduzidas na forma de *entrevista-diálogo* (MEDINA, 1990) para alcançarmos o máximo grau possível de espontaneidade nas respostas. Mais do que uma conversa corriqueira, a entrevista teve como base uma busca em comum na qual o entrevistador e o entrevistado colaboram para trazer à tona questões significativas, no caso os questionamentos juvenis sobre produção cultural, motivação, futuro e formas de aprender através das tecnologias do vídeo. As gravações de 10 entrevistas tiveram duração de 25 a 45 minutos.

Capítulo 2 - A instituição educacional

2.1. Ação Educativa: questões da juventude e da linguagem audiovisual

Como cenário para o estudo de caso, partimos das práticas pedagógicas do projeto de vídeo realizado por uma organização não governamental situada no centro da cidade de São Paulo. Ela trabalha de maneira articulada com instituições localizadas em bairros periféricos da região metropolitana e o projeto escolhido tinha como participantes jovens de segmentos populares.

Eram jovens urbanos de famílias de baixa renda, entre 15 e 20 anos. Por vários fatores – educacional, econômico, geográfico, familiar, inserção no mercado de trabalho e participação em projetos sociais –, cada jovem apresentava um perfil de entrada diferenciado no universo cultural. O contato prévio de cada um com a produção cultural partia de combinações diversificadas entre experiências como consumidores de meios de comunicação de massa, como organizadores e produtores de “intervenções e culturas juvenis na comunidade”⁴ (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001) e como participantes de ateliês articulados por uma rede de instituições. Durante um ano e meio, o ponto de contato mais forte com a cultura visual foi estabelecido a partir do projeto *Vídeo: Cultura e Trabalho* (VCT) da Ação Educativa.

A Ação Educativa/Assessoria, Pesquisa e Informação, organização não governamental, foi fundada em 1994 com a missão de “contribuir para a constituição e efetivação de direitos educativos e da juventude, tendo em vista a promoção da justiça social, da democracia participativa e do desenvolvimento sustentável no Brasil” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Sua criação foi iniciativa de profissionais que atuavam no Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), organização criada em 1974, com atuação em diversas áreas, entre elas a educação popular. A Ação Educativa nasceu do desdobramento do CEDI.

⁴ Será considerada como culturas juvenis a diversidade de expressões artísticas e tecnológicas relacionadas ao segmento social dos sujeitos pesquisados – *Hip Hop*, práticas de DJ, pichação, grafite, *street dance*, edição de fanzine, rádio comunitária, teatro e dança –, apresentadas à população de bairros periféricos (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001: 8-9).

Na época, sociólogos e educadores criaram a instituição para otimizar esforços pelo direito à educação de jovens e adultos dos segmentos populares. O trabalho com jovens é o segundo eixo de atuação, uma vez que as questões da juventude evidenciadas pelos problemas de violência urbana e de inserção no mercado de trabalho, passaram a ser considerados como tema prioritário pela sociedade. Segundo relatório da instituição “nem a escola regular nem os programas dirigidos a jovens e adultos estavam sabendo responder às novas demandas dos jovens, considerando a especificidade de seus problemas e ao mesmo tempo sua potencialidade e autonomia como atores sociais” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Os objetivos estratégicos para o eixo juventude contidos no *Relatório de Atividades 2004* explicitam de maneira sintética a postura da instituição. As metas apresentam, claramente, a postura política e ideológica, cujo objetivo é o de garantir a participação juvenil nos espaços públicos através de ações autônomas. De maneira sintética, a Ação Educativa procura:

1. Ampliar e fortalecer a capacidade de intervenção dos jovens nos espaços públicos;
2. Construir marco conceitual para os campos da adolescência e da juventude para orientar Políticas públicas;
3. Fortalecer e ampliar a concepção de participação juvenil como um direito;
4. Construir sistemas integrados de políticas públicas que respondam aos interesses e necessidades reais dos jovens (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Suas ações em 2004 demonstram esses princípios na prática. Cinco grupos juvenis tiveram projetos apoiados pela instituição. A Ação Educativa considera “apoio” a gestão de programas de formação e capacitação de grupos juvenis com projetos próprios e auto-sustentáveis. As características básicas dos projetos demonstram a preocupação na articulação e socialização do jovem no espaço urbano: experimentar situações articuladoras, com envolvimento social e resultados concretos para a comunidade.

O projeto *Ação Afro-Juvenil*, como um exemplo, apoiou o grupo Cultura de Periferia, reunindo 11 jovens moradores do Jardim São Savério e Parque Bristol, zona sul, na elaboração do projeto, na negociação com órgão financiador e na estruturação de um empreendimento de produção de

papelaria reciclada a partir de estética *afro*. O projeto *Fundo de Apoio a Organizações Juvenis* apoiou quatro grupos – Joinha Filmes, Terra dos Contos, Raio-X Comunicação e ArteFato – com o objetivo de fortalecer e criar condições para que fizessem intervenções comunitárias em regiões periféricas da cidade de São Paulo. Nesse contexto surgiu VCT, como programa de formação de longa duração, com práticas pedagógicas mediadas pela produção do vídeo.

Esse projeto teve uma característica diferenciada dos demais porque a relação dos participantes com seus grupos e comunidades de origem ocorreu de forma indireta. Nesse caso, o VCT, articulando produção de linguagem audiovisual com orientação profissional, não executou o programa na comunidade, mas na região central da cidade, tendo recebido jovens de várias localidades. Essa característica deixou marcas significativas no discurso dos jovens pesquisados. A mobilidade espacial pela cidade e o distanciamento temporário do grupo de origem é uma das variáveis consideradas na pesquisa.

Além dos trabalhos de apoio a grupos juvenis, a instituição desenvolveu, durante o período de observação, projetos de formação de “leituras audiovisuais” para educadores. *Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas* oferecido a escolas dos bairros Jardim Helena e Ermelino Matarazzo, na Zona Leste, ministrava cursos tendo como conteúdo a cultura visual. Ele se propunha a ampliar o repertório de educadores, alunos e comunidade, aproximando-os da produção audiovisual brasileira. Atuamos como educador em dois desses cursos, atendendo professores da rede pública de ensino. Mesmo que as escolas não fossem o foco da pesquisa, observamos aspectos comuns das práticas pedagógicas e bases teóricas da instituição.

Os quadros abaixo apresentam os programas da instituição envolvidos com a formação em cultura visual. Pelo volume de programas desenvolvidos, é evidente seu reconhecimento e envolvimento com as tecnologias do vídeo em situação de aprendizagem. Separamos os três quadros abaixo por tipo de participante das atividades de 2004.

Quadros: atividades de formação em linguagem e produção audiovisual / 2004

Dirigidas aos educadores (professores, equipes técnicas, alfabetizadores comunitários)

Instituição beneficiária ou parceira	Turmas	Participantes	Horas	Resultados
Diretoria de Ensino Leste 2 SEE São Paulo	1	35	42	Formação em leitura de linguagem audiovisual
EMEF Antônio Carlos Andrada e Silva (SP)	1	22	63	Formação em produção em vídeo digital: produção de vídeo sobre problemática da comunidade
EE Madre Paulina (SP)	1	25	63	Formação em produção em vídeo digital: produção de vídeo sobre problemática da comunidade
Secretaria Municipal de Cultura de Guarulhos	1	38	27	Formação sobre organização de mostras de cinema e vídeo para gentes culturais e funcionários de biblioteca
Coordenadoria de Educação de Ermelino Matarazzo / SEE	2	30	32	Formação em leitura de linguagem audiovisual E uso pedagógico do cinema e do vídeo
Ação Educativa / Centro de Juventude e Educação Continuada	1	24	04	Oficina “A representação do negro no cinema brasileiro: estudo sobre a história do cinema brasileiro a partir da questão da representação do negro”

Dirigidas aos jovens

Instituição beneficiária ou parceira	Turmas	Participantes	Horas	Resultados
Ação Educativa	2	40	250	Formação do <i>Vídeo: Cultura e Trabalho</i> , projeto de participação e socialização juvenil para jovens da Região Metropolitana de São Paulo.

Dirigidas às comunidades escolares (professores e alunos, equipes técnicas, pais)

Instituição beneficiária ou parceira	Turmas	Participantes	Horas	Resultados
EE Condessa Filomena Matarazzo	1	16	30	Formados em produção em vídeo digital e realização de um vídeo sobre problemática da escola para alunos e professores

FONTE: Ação Educativa 2004

Esses projetos tiveram como uma das principais preocupações aprofundar a relação entre escola e cultura juvenil. Nos anos de 1999 e 2000, como exemplo, a instituição realizou o projeto *Culturas Juvenis, Educadores e Escolas*. A meta foi ampliar diálogo entre educadores das escolas públicas e grupos culturais juvenis. O projeto objetivou promover a aproximação entre “o mundo da escola e o mundo dos jovens” (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001) com implementação de projetos experimentais, incluindo um vídeo roteirizado pelos jovens.

2.2. O projeto *Vídeo: Cultura e Trabalho* (VCT)

No que diz respeito à formação em produção de vídeo, os projetos apoiados e desenvolvidos pela Ação Educativa tinham como princípio básico garantir a “potencialidade e autonomia” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004) e fortalecer a capacidade de ação coletiva dos jovens. A proposta pedagógica com esses pressupostos, também presente nos documentos e nas articulações das práticas educativas, partia dos contextos sociais e culturais próprios dos grupos de jovens e culminava no planejamento e implantação de projetos para comunidades de bairros periféricos. Para que houvesse constância no planejamento e na execução dos projetos, os parceiros de institutos vinculados a grandes empresas participaram com investimentos, que viabilizaram, financeiramente, as ações. O que buscávamos para a pesquisa era um projeto com essas características: proposta pedagógica, estrutura e estabilidade.

Durante um ano, entre fevereiro e dezembro de 2005 acompanhamos o VCT, projeto de formação de jovens. O processo de implantação e execução começou no segundo semestre de 2004 com jovens selecionados na faixa etária de 15 a 20 anos de idade em duas turmas – vespertina e noturna. O projeto teve início com 40 jovens e terminou com 37. Ao longo do projeto cada jovem recebeu uma bolsa de R\$ 130,00 (cento e trinta reais) por mês para custear transporte e alimentação. Três instituições parceiras – Fundação Vitae, Instituto Camargo Correa e Instituto Credicard – viabilizaram o projeto com apoio financeiro (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

2.2.1. A escolha do projeto VCT

A escolha pelo VCT e por esse grupo de jovens, pode ser traduzida pelas condições favoráveis identificadas na época:

1. O processo intensivo de formação cultural – 18 meses de práticas de vídeo –, o que demonstrava continuidade e aprofundamento dos temas ligados à área audiovisual;
2. O envolvimento regular nas atividades motivado pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional – faltas e atrasos eram aspectos geradores de crises entre o grupo, porém apontados e discutidos (presença diária acima de 60%);
3. A valorização de discussões sobre linguagem, cultura e sociedade, e não apenas de aspectos tecnológicos, – 47% do programa ocorreram no eixo *Cultura e Participação* que abordou temas sobre ética, estética, valores;
4. O programa com flexibilidade em termos de tempo e espaço (disponibilidade para execução de atividades e exercícios fora do horário e da sala de aula padrão);
5. O perfil dos jovens, moradores de diferentes bairros das regiões periféricas de São Paulo⁵, garantiu uma abrangência e diversidade (cada um trouxe um ponto de partida diferenciado em termos de participação social e cultural);
6. O repertório prévio construído a partir de experiências anteriores em oficinas culturais e atividades sociais nas respectivas comunidades.

⁵ Todos os 18 jovens do período da tarde do VCT moravam no início da pesquisa (março de 2005) – habitação fixa – em bairros periféricos do município de São Paulo, e em municípios vizinhos, considerados parte integrante da Grande São Paulo. Segundo os próprios jovens, encontramos denominações genéricas para as localidades – macro-regiões da cidade –, assim como denominações específicas, entre parênteses, para alguns distritos pertencentes à essas macro-regiões: Arthur Alvim, Brasilândia (Jardim Guarani), Campo Limpo, Capão Redondo, Ermelino Matarazzo (Jardim Keralux) Grajaú, Jardim Umuarama, Jowa Rural, São João Clímaco, no município de São Paulo; e Barueri (Parque Imperial), Carapicuíba, Diadema (Eldorado), Francisco Morato em outros municípios, pertencentes à Grande São Paulo.

Segundo documento de implantação do VCT, o objetivo era desenvolver estratégias de “experimentação pedagógica”, ou seja, “promover a formulação, por parte dos jovens, de estratégias de utilização do vídeo digital como ação profissional, através de formação específica e do debate das questões do universo da cultura, da participação e do trabalho” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Dito de outra forma, o objetivo do programa era desenvolver a autonomia – domínio teórico e prático da cultura audiovisual – para que os jovens desenvolvessem estratégias em situações profissionais, comunitárias e pessoais.

Apesar da inserção no mercado de trabalho e da orientação profissional ter sido um dos objetivos do VCT não analisaremos o projeto através desses enfoques, pois os jovens estavam ainda em plena fase de discussões e vivências pontuais sobre o trabalho na área de vídeo, e não propriamente experimentando situações claras de emprego quando o ateliê terminou. As observações ocorridas nas fases de produção do vídeo trouxeram, de qualquer modo, questionamentos sobre trabalho. Apareceram com tanta ênfase que foram considerados como tema relevante.

2.2.2. Sobre a adesão ao projeto

A divulgação via folhetos e *e-mails* para uma rede de instituições (organizações não governamentais, escolas, sub-prefeituras e prefeituras da Grande São Paulo) e a promessa de realização de vídeos, mobilizou 532 jovens por uma das 40 vagas disponíveis. 240 foram convidados a participar da seleção prévia. Para isso, foram realizados quatro encontros iniciais. O objetivo, segundo relatório do projeto, era confirmar o interesse e produzir uma primeira aproximação com as linhas norteadoras e sua equipe de coordenadores. Uma produção escrita, na forma de redação na primeira pessoa (AÇÃO EDUCATIVA, 2004), auxiliou a definir um grupo menor a ser entrevistado.

As redações, consideradas na pesquisa como *fala de entrada*, continham indicadores sobre primeiras referências e expectativas em relação ao vídeo, à participação social e ao consumo e

produção cultural. Elas auxiliaram na identificação dos jovens pelos critérios de seleção: renda, histórico escolar, além das condições objetivas de participação no projeto como disponibilidade de tempo, condição de locomoção.

As participações em movimentos juvenis, entidades de bairro ou ações sociais, além da renda familiar, foram consideradas pela instituição como critério determinante para seleção. Os questionamentos sobre participação, tanto social quanto cultural, apareceram de várias maneiras como um dado significativo nas falas dos jovens, por isso foram considerados como uma referência destacada por essa pesquisa.

2.2.3. A estrutura do VCT

Os 40 inscritos foram divididos em grupos da tarde e noite. Cada jovem tinha por compromisso “trabalhar” semanalmente treze horas, divididas entre segunda, terça e quinta feira. O projeto contou com equipe de três educadores, dois assessores para a formação específica em vídeo e um coordenador pedagógico. O plano de curso, no projeto original foi desenvolvido sobre dois eixos complementares e um eixo finalizador do processo:

1. *Cultura e Participação*, centrado em discussões sobre valores, política, Cultura e Participação juvenil;
2. *Vídeo*, centrado em discussões sobre linguagem audiovisual e produção;
3. *Estágios, Vivências Práticas e Orientação Profissional*, centrado em discussões sobre planejamento de ações multiplicadoras com outros jovens e em abertura de contatos com instituições como produtoras de audiovisuais ou de projetos sociais (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Quadro: Plano de curso / temas centrais distribuídos por eixos e semestres

Estrutura geral do eixo *Cultura e Participação*

1.º semestre: agosto a dezembro de 2004

O Território, Identidades e Conflitos Sociais

2.º semestre: janeiro a junho de 2005

Cultura: Formas de Produção Cultural, Disputas de Significados

3.º semestre: julho a novembro de 2005

Produção Cultural e Novas Formas de Inserção Profissional

Estrutura geral do eixo *Vídeo*

1.º semestre: agosto a dezembro de 2004

Formação do Olhar Videográfico

2.º semestre: janeiro a junho de 2005

Apropriação da Técnica e da Linguagem e desenvolvimento de Projeto

3.º semestre: julho a novembro de 2005

Aperfeiçoamento da Técnica e da Linguagem e Realização de Projeto

Estrutura geral do eixo *Estágios, Vivências Práticas e Orientação Profissional*

2.º semestre: janeiro a junho de 2005

Escolha Profissional, Trabalho e Indicadores do Mercado Audiovisual

3.º semestre: julho a novembro de 2005

Informação e Aproximação com Produtoras, Redes de TV e Grupos de Vídeo

FONTE: Ação Educativa, 2004

Os encontros de trabalho aconteceram em sala de aula com cadeiras universitárias móveis, lousa branca e equipamentos para a projeção de vídeos. Em outro ambiente foi instalado um estúdio de edição, onde foi montada a ilha de edição e a midiateca/biblioteca, além de sala de reuniões para

encontros informais. Um técnico em operação de ilha não-linear foi incorporado à equipe de educadores para dar suporte aos jovens na finalização dos vídeos. Esse estúdio de edição foi disponibilizado desde janeiro de 2006 para os jovens egressos do ateliê e, em agosto de 2006, para outros grupos com os quais a Ação Educativa mantinha contato. O VCT, então, ganhou outra denominação, Centro de Mídia Juvenil (CMJ). Ele evoluiu das produções do grupo inicial para dar apoio a jovens e grupos organizados que produzissem vídeos com “temáticas juvenis e sociais”⁶.

Centralizamos as observações nos encontros realizados às quartas-feiras do grupo da tarde, no eixo Cultura e Participação. Em contatos prévios com a coordenação pedagógica, identificamos que o eixo necessitava de suporte pedagógico porque havia resistência dos jovens para desenvolver atividades de leitura e de debate. Eles reivindicavam um programa com aulas mais práticas, direcionado a produtos finais. No começo de março de 2005 entramos na sala de aula, em dupla docência com a educadora. Dessa forma, participamos como pesquisador e, também, como educador.

⁶ Em 2004 e 2005, o VCT desenvolveu oficinas de vídeo de curta duração para jovens que não puderam fazer parte dos grupos semanais, da tarde e noite, por falta de disponibilidade de tempo. Grande parte desses jovens era de projetos sociais realizados em comunidades de bairros periféricos que desenvolviam algum tipo de proposta de trabalho com cinema e vídeo. Esses cursos, agendados aos sábados, criaram uma demanda e estabeleceram uma rede de interessados em participar de atividades de discussão e realização de audiovisuais. Com a evolução do VCT para CMJ, o Centro de Mídia Juvenil, esses jovens puderam trazer suas propostas de produção de vídeo para o núcleo de produção da Ação Educativa, podendo inclusive, utilizar os equipamentos – câmera e ilha de edição – mediante a apresentação de um projeto consistente e com preocupações sociais e culturais, visto que o grande entrave desses grupos juvenis era ter acesso à tecnologia do vídeo digital.

Capítulo 3 - Os jovens do VCT

3.1. Perfil dos jovens: dados básicos

O jovem é considerado como uma categoria de indivíduos que comunga das mesmas experiências, questões e ações durante um mesmo período geracional. Podemos dizer que compartilham da mesma fase da vida (MANNHEIM, 1975, 1982).

No entanto, os jovens do VCT, mesmo com características comuns, ou aparentemente comuns – habitando bairros periféricos, tendo famílias dentro dos mesmos patamares sócio-econômicos e participando de atividades sociais e culturais – apresentaram diferentes perfis de entrada evidenciados pelas observações feitas durante atividades de produção de vídeo. Estímulos e influências motivados por situações familiares, escolares e o contato anterior com outras práticas culturais – teatro, *Hip Hop*, dança, grafite, fanzine, vídeo – geravam variações e tendências. Seria falta de precaução não reconhecer as práticas sociais e culturais vividas em cada bairro como geradoras de diferenciações.

Ao depararmos com dados básicos e redações do perfil de entrada – as produções escritas para o processo de seleção –, tivemos contato com primeiras nuances dessas variações. A tabela abaixo apresenta dados contidos no material de seleção. As redações apresentadas na íntegra no *Anexo B – Redações do perfil de entrada* foram alteradas com ajustes de grafia, acentuação, concordância e pontuação para facilitar a leitura. Apresentamos, a seguir, três exemplos mostrando as versões originais e suas versões modificadas. Eles evidenciam a alteração feita nos textos dos jovens, sem descaracterizá-los. De outra forma, indicam a dificuldade em lidar com a palavra escrita.

Formam um retrato individual de cada jovem, no momento da seleção realizada em julho e agosto de 2004, com as características peculiares de um texto movido por expectativas e estratégias de quem almejava conseguir uma das 40 vagas do ateliê de vídeo.

Exemplo 1:

Versão original: O primeiro passo, que eu acredito ter sido uma revolução pessoal, foi a partir do momento em que conheci a cultura *Hip Hop*, foi daí que descedi que eu tinha que evoluir. O tempo passa, as minhas habilidades intelectuais evoluirão, a incerteza que eu nunca conseguiria arrumar um emprego também aumentaram.

Versão modificada: O primeiro passo, que eu acredito ter sido uma revolução pessoal, foi a partir do momento em que conheci a cultura *Hip Hop*. Foi daí que decidi que eu tinha que evoluir. O tempo passa, as minhas habilidades intelectuais evoluíram. A incerteza que eu nunca conseguiria arrumar um emprego também aumentou.

Exemplo 2:

Versão original: Sempre estudei em escola pública, até meus 15 anos era uma garota que odiava estudar, foi quando saí da Casa da minha mãe para morar sozinha, apesar das dificuldades, foi a melhor fase da minha vida, que me acordou para a realidade, descobri que não adianta reclamar da desigualdade social, da violência, do desemprego, por que se tem uma criança, largada nas ruas, se em nosso município não tem espaço cultural e de lazer não é culpa somente de nossos governantes, mas principalmente nossa,...

Versão modificada: Sempre estudei em escola pública. Até meus 15 anos era uma garota que odiava estudar. Foi quando saí da casa da minha mãe para morar sozinha. Apesar das dificuldades, foi a melhor fase da minha vida, que me acordou para a realidade. Descobri que não adianta reclamar da desigualdade social, da violência, do desemprego, porque se tem uma criança, largada nas ruas, se em nosso município não tem espaço cultural e de lazer, não é culpa somente de nossos governantes, mas principalmente nossa.

Exemplo 3:

Versão original: No ano passado fui chamada p/ o Bolsa Trabalho, achei muito estranho por que só tinha 14 anos mais fui a primeira reunião no 7 de julho de 03 na escola “Filomena Matarazzo” lá vi muitas pessoas conhecidas como o “Milton” que era o coord. do “Caju” Centro de Ações Juvenis. Divermos muitas oficinas e eu adiquiri muitas esperiências muito favorantes para a minha vida.

Versão modificada: No ano passado fui chamada para o Bolsa Trabalho. Achei muito estranho porque só tinha 14 anos, mas fui à primeira reunião no dia 7 de julho de 2003, na escola Filomena Matarazzo. Lá vi muitas pessoas conhecidas como o Milton que era o coordenador do CAJU, Centro de Ações

Juvenis. Tivermos muitas oficinas e eu adquiri muitas experiências favoráveis para a minha vida.

Tabela: Jovens inscritos no projeto e categorias utilizadas na seleção

Nome	Idade	Etnia	Ensino Médio	Renda Familiar (sal. mínimo)	Atividade Voluntária ⁷	Atividade Remunerada (desenvolvida)	Trabalha Atualmente
Aldrey	16	mestiça/parda	cursando	3 a 5	sim	não	não
Alex	20	branca	completo	até 2	não	sim	não
Anderson	15	branca	cursando	3 a 5	sim	não	não
Dalva	16	mestiça/parda	cursando	até 2	sim	não	não
Daniele	18	mestiça/parda	completo	até 2	sim	não	não
Danilo	18	negra	completo	até 2	sim	sim	não
Denise	16	mestiça/parda	cursando	até 2	sim	não	não
Dereck	18	mestiça/parda	incompleto	3 a 5	sim	sim	não
Diana	17	mestiça/parda	cursando	até 2	sim	sim	não
Fernanda	15	negra	cursando	2 a 3	sim	sim	não
Gislaine	16	negra	cursando	3 a 5	sim	não	não
Juliana ⁸	20	negra	completo	até 2	sim	sim	não
Leandro	18	mestiça/parda	completo	até 2	sim	sim	não
Luana	15	negra	cursando	até 2	sim	sim	5 meses
Monique	16	mestiça/parda	cursando	3 a 5	sim	não	não
Rafael Lira	19	branca	completo	3 a 5	sim	não	não
Rafael Santos	17	negra	cursando	até 2	sim	não	não
Suelen	17	mestiça/parda	cursando	até 2	sim	não	não

⁷ As atividades voluntárias apresentadas nas redações se concentraram principalmente em ações realizadas, segundo os jovens, em organizações não governamentais, grupo de jovens, projetos e programas sociais. Em menor escala, também encontramos ações em igrejas, escolas e associações de bairro.

⁸ Ao longo do processo, algumas jovens deixaram o grupo e em seus lugares entraram outras. O motivo das desistências foi a necessidade de trabalhar para “ajudar” em casa. Elas arranjaram ocupações remuneradas nos horários do projeto. Gislaine, de 16 anos, entrou no lugar de Amanda, exatamente quando o ateliê começou. Juliana, de 20 anos, teve que se afastar e no seu lugar entrou Flávia, de 22 anos, em junho de 2005. Por essa razão, manteremos como base da pesquisa o número de 18 jovens, com 11 garotas e 7 rapazes. Serão considerados como fontes de análise os relatos de Gislaine, Juliana e Flávia, durante o tempo de participação. De Gislaine, temos relatos e entrevista individual, menos a redação do processo de seleção. De Juliana, temos a redação no momento da seleção e participações nos encontros iniciais. De Flávia, temos participações nos encontros finais e entrevista individual.

Fonte: Ação Educativa, 2004

Na fase inicial do projeto (julho/agosto de 2004), o grupo observado era composto por 18 jovens de 15 a 20 anos, sendo que 83% destes estavam na faixa etária de 15 a 18 anos. A renda média familiar oscilava entre R\$ 520,00 e R\$ 1.300,00 e 44% já haviam tido experiência com o mundo do trabalho, apesar de quase todos – menos um – estarem afastados do mercado de trabalho (94%). Quanto à diversidade étnica, 17% se declaravam brancos e 33% negros, enquanto que 50% se declaravam mestiços ou pardos (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Quanto ao sexo, 11 eram mulheres e 7 eram homens. Quanto à escolaridade, 61% cursavam o 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas. Todos eram moradores da Região Metropolitana de São Paulo, e quase todos – menos um – desenvolviam atividades voluntárias ou comunitárias, em grupos juvenis informais ou de organizações formalizadas – escolas, igrejas, associações de bairro, organizações não governamentais (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

3.2. Perfil dos jovens através da construção de personagens

Para coletarmos o discurso juvenil, optamos por trabalhar com três níveis de registro: redações do perfil de entrada, atividades do ateliê e entrevistas individuais no final do processo. No segundo nível, nos aproximamos do discurso simbólico juvenil, pois viabilizamos a construção de histórias coletivas, de maneira que pudessem falar mediados por personagens. Para falar de si e de suas experiências, usamos de exercícios de roteirização de vídeo e através das representações construídas pelo sujeito, chegamos até as verdades e opiniões dos jovens.

Divididos em três grupos de trabalho, os jovens criaram espaços de reflexão para falar sobre ocorrências reais, com toda a veemência de situações verdadeiras. Dar voz e corpo aos personagens possibilitou que todos falassem através de suas criações. Em vez de discussões sobre temas abstratos, optamos pela construção no campo do simbólico de três perfis, roteirizando, dramatizando, enfim, buscando resgatar histórias reais.

Malinowski afirma não ser possível ver a olho nu a estrutura de um grupo social. Seria preciso estabelecer um jogo de palavras e de histórias para chegar às verdades e opiniões dos “nativos” do Pacífico Ocidental:

Embora nos seja impossível inquirir um nativo sobre regras gerais, abstratas, podemos sempre perguntar como determinado caso seria tratado. Assim, por exemplo, ao perguntar como enfrentariam o crime ou o puniriam, seria vão colocar para um nativo uma pergunta muito abrangente como: De que maneira tratam, e punem um criminoso?, pois nem mesmo se poderia encontrar palavras para expressá-la no idioma nativo ou em *pidgin*. Mas um caso imaginário, ou ainda melhor, uma ocorrência real, estimulará o nativo a expressar sua opinião e a proporcionar muitas informações. Um caso real, na verdade, desencadeará uma disposição a discutir entre os nativos, evocará expressões de indignação, mostrará que tomam partido – toda verbalização que provavelmente abarcará grande riqueza de pontos de vista firmados, de censuras morais, bem como revelará os mecanismos sociais desencadeados pelo crime cometido. A partir daí, será fácil fazê-los falar sobre casos semelhantes, lembrar outras ocorrências reais, ou discuti-las em todas as suas implicações e aspectos. (MALINOWSKI, 1980: 48-49)

No nosso caso, usamos técnicas de roteirização. Os exercícios de construção de personagem (FIELD, 1995) foram escolhidos como deflagradores do processo. Os personagens deram origem ao trabalho do ateliê de vídeo. Deu subsídios para a construção de roteiro e vídeo e para a pesquisa. O objetivo central foi construir três personagens completos, com referências sociais, culturais, políticas, físicas, psíquicas. O diferencial do exercício foi pensar como jovens paulistanos igual a eles vivem – ações, questões, relações, situações de passagem da juventude –, visto que as discussões e os personagens anteriores eram distantes dos referenciais juvenis – de outra época, pertenciam a outras realidades e traziam outras problemáticas (vide *Encontro 3*, Anexo C: 167-171; *Encontro 4*, Anexo C: 174-179).

Trabalhamos paulatinamente esboçando a história completa de cada personagem. As discussões sobre possíveis características e ações foram revelando o discurso dos jovens. No plano das representações dos jovens falaram sobre si mesmo e sobre como são vistos pelos adultos e sobre as relações com o *outro* (família, amigos, colegas, escola, trabalho, projeto futuro). A partir das imagens construídas os conceitos apareceram com suas nuances e contradições. Conceitos de

cidade, de moradia, de família, de juventude, de participação, de cultura juvenil, de sexualidade foram emergindo e sendo discutidos. Os personagens mediarão as discussões.

O trabalho proposto, com vários exercícios de registro – roteiro, construção de personagem, história coletiva, pauta de entrevista, produção de vídeo –, fez parte dos procedimentos usuais de realização do vídeo e deu suporte às nossas investigações sobre repertório do grupo. Posteriormente, o trabalho se encaminhou para fase de ação e investigação através de entrevistas com a população da cidade e em instituições com especialistas, para confrontar suas criações com informações concretas. A proposta do ateliê de vídeo, para 10 meses de trabalho, inserida dentro do projeto VCT, seguiu uma estrutura sintetizada desse modo:

1. Levantamento de temas anteriores: identidade, trabalho, etnia e gênero;
2. Questões centrais e atuais dos jovens;
3. Discussão sobre eixos temáticos trazidos pelos personagens: família, poder, sexo, projetos;
4. Exploração de temas através de roteirização e pesquisa;
5. Exploração das questões centrais com habitantes da cidade através de entrevistas de rua;
6. Exploração das questões centrais com especialistas através de entrevistas aprofundadas;
7. Produção, captação, edição e exibição de vídeo.

Os personagens viviam crises relacionadas à saída do Ensino Médio, à entrada no mundo adulto, ao confronto com compromissos que a sociedade cobra, às expectativas que a sociedade faz aos jovens: trabalho, sexualidade, ideais, criatividade, dinheiro. Todos os três estavam em fase de questionamento sobre inserção no meio profissional, cobrado pelo adulto e por eles mesmos. Curiosamente, os personagens – *41-X*, *Gilmar* e *Eduardo* – eram rapazes entre 17 e 19 anos.

O grupo que construiu o personagem *41-X* (Aldrey, Denise, Fernanda, Flávia, Leandro, Luana, Rafael Santos) compôs um jovem a partir de um colega que deixou o projeto no início, alguém que não compartilhava das idéias, desejos e ideários do grupo, segundo eles “um mauricinho” – rapaz com hábitos culturais burgueses segundo o grupo que o criou. O grupo que construiu o personagem *Gilmar* (Anderson, Danilo, Gislaine, Monique, Rafael Lira, Suelen) escolheu um jovem igual a eles, mas com a percepção de mundo com um ano de atraso, ou seja, um jovem no

primeiro dia do VCT, segundo deles, “começando a sacar coisas”, como se fosse “eles mesmos” em julho de 2004. O grupo que construiu o personagem *Eduardo* (Alex, Dalva, Daniele, Dereck, Diana, Juliana) compôs um jovem que ficou paraplégico por conta de uma bala perdida em jogo de futebol de várzea. Seu sonho era ser jogador de futebol.

3.2.1. O personagem *41-X*

A questão central que o personagem *41-X* trouxe no início dos trabalhos de roteirização foi “Eu posso ser o que quero ser?”, são semelhantes às questões juvenis de “identidade e inserção no mundo adulto” apresentadas por Alberto Melucci (1992,1997):

Sinopse do vídeo (início do processo de roteirização): Ele não tem nome. Vamos chamá-lo de 41.121.732-X, o número do seu RG, ou 41-X para os íntimos. O nome dele é o final do número do RG que ele carrega. Ele tem 17 anos, cor parda e tem duas personalidades. É de classe B, classe média. É mauricinho junto ao grupo, se veste estilo skatista, na moda, com cabelo de gel e guarda consigo suas questões centrais. Ele tem um diário oculto, escondido debaixo do colchão e a família nunca desconfiou disso. Vem de família militar. Pai militar, irmão mais velho militar e uma irmã de 13 anos. Mora com a mãe e a irmã. Gosta de MPB e música erudita. Transou, mas mais para os amigos, mais para os pais. Ele não sabe se gostou ou não.

Questão central (início da roteirização): Alguém liga para quem eu sou? O que eu sou não é importante para os outros. Os outros só estão se importando para o que vou ser. Mas a pressão vem mais de dentro do que de fora. Posso ser quem eu sou? Eu posso ser o que eu quero ser?

Sinopse do vídeo (final do processo de roteirização): “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. O vídeo conta a história de um garoto de 17 anos. Seu objetivo de vida é passar despercebido diante de todos, pois assim não será julgado por ninguém, nem por seu pai e seu irmão, que são militares, nem por seus amigos burgueses.

3.2.2. O personagem *Gilmar*

A construção do personagem *Gilmar* começou com a garota Suelen admitindo o desgaste da representação de jovem de periferia: “a questão sempre cai em estereótipo de pobre, magro e preto”. Da discussão sobre etnia, passaram para a discriminação e a dificuldade de se relacionar

com o *outro*. O personagem passou a ser “verde”, para que todos pudessem se espelhar nele: gordos, magros, negros, índios, asiáticos, tímidos, desajeitados, heterossexuais, homossexuais.

O gosto musical do personagem levou a discussão para a identidade do jovem. Diante de tantas possibilidades, Danilo disse “ele devia ter uma identidade musical, senão ficava ‘babaca’, acabava não sendo nada, uma Maria-vai-com-as-outras”. Segundo Danilo, “se eu gosto de um tipo de música eu tenho identidade, se eu gosto de tudo eu não tenho identidade”:

Sinopse do vídeo (início do processo de roteirização): Ele mora com a avó, o avô e a mãe na região da Avenida São João. O pai não existe. Anda a pé e é da classe B menos. É bem na dele, não tem máscaras e é descolado. É gordinho e verde. Anda meio desleixado na roupa. Não transou. Não sabe se gosta de homem ou de mulher. Não sentiu nada por ninguém. [...] Gilmar é um jovem que mora com os avós por parte do pai. A avó é chata, pega no pé dele sempre. O avô paterno militou em partido de esquerda há muito tempo e o incentiva muito, é um apoio ao jovem. O avô conversa muito com ele. O avô tem uma mania: não tem disposição para nada, mas todo dia se arruma, pega a pasta e vai à sub-prefeitura reclamar de alguma coisa. Todo dia tem alguma reclamação diferente. Ele lê muito, foi batizado na igreja católica, mas acredita agora apenas no seu Deus. Tem um complexo: não consegue conversar com garotas, buscando segundas intenções. Gilmar é um jovem que não “fica” com ninguém. E ele é “verde”. Ele não copia a lição, mas estuda sozinho e, por incrível que pareça, vai bem na escola. Adora comprar livros em sebos. Toca Raul Seixas. Amigos? Apenas “capinhas de ki-suco” [gíria, significa jovens tolos, vazios], gente sem conteúdo. Não pensa em se casar. Sonha com uma casa antiga. Está começando a se questionar sobre a vida e o avô pode ser um elo para seus questionamentos. Senta no fundão, só fica fazendo *mangá* na aula. Tira as melhores notas. Não pensamos no pai dele ainda.

Questão central (início da roteirização): Por que tenho que fazer faculdade para ser alguém? Por que tenho que seguir o padrão? Quem fala o que eu tenho que fazer e obedecer?

Sinopse do vídeo (final do processo de roteirização): Gilmar, jovem de 19 anos, de cor verde, vive no Centro de São Paulo com sua mãe e seus avós, estuda em um colégio onde é apaixonado por uma garota chamada Mari. Quando os dois se aproximaram, por conta de um trabalho de escola em dupla, Gilmar percebe que quando está perto da moça, ele fica muito nervoso e atrapalhado. Essa introdução leva o vídeo para histórias verídicas de jovens que viveram ou vivem experiências semelhantes. Depois, haverá rodas de conversa com especialistas sobre jovem, sexualidade, relacionamento.

3.2.3. O personagem *Eduardo*

O grupo que construiu o personagem *Eduardo*, no início não se identificou com a sua criação. Não demonstraram interesse, quiseram mudar de personagem porque era paraplégico, dizendo que não tinham conhecimento sobre o assunto. Era difícil para eles ter que assumir um personagem imóvel, além de rejeitado. Diferentemente das outras histórias coletivas, era a única que se passava na periferia. O fato de não conseguirem pensar como seria a vida após o acidente gerou discussões e pesquisas. O trabalho do grupo se apoiou, principalmente, em responder à pergunta “como é a vida de um jovem depois de um acidente?”. Reconheceram que o personagem seria uma boa representação para discutir cidade, mobilidade, sexualidade, estética e projeto de vida:

Sinopse do vídeo (início do processo de roteirização): A história do personagem tem dois tempos bem distintos: o sonho da sua vida e a impossibilidade de seguir o sonho por conta de uma deficiência física. O personagem é um jovem de classe baixa cujo desejo maior é ser jogador de futebol. Em um jogo de várzea, assistindo da arquibancada, foi vítima de uma bala perdida que o deixou paraplégico. Durante o jogo houve uma discussão por conta de um pênalti duvidoso marcado pelo juiz. A discussão virou briga generalizada no campo e no meio da confusão alguém atirou. [...] Ele tem duas fases distintas na vida: uma pessoa antes e uma depois da bala perdida. Primeiro, ele era boleiro, descolado, namorador [o grupo não conseguiu elaborar a segunda fase do personagem].

Questão central (início do processo de roteirização): As pessoas irão abandoná-lo depois do acidente? Como dar continuidade aos projetos depois do acidente?

Sinopse do vídeo (final do processo de roteirização): O vídeo aborda as dificuldades psicológicas e de adaptação das novas limitações físicas de um jovem de classe baixa, que tinha um sonho de ser jogador de futebol, e em um jogo de várzea foi vítima de uma bala perdida que o deixou paraplégico. O vídeo será composto por cenas do cotidiano do jovem intercalado com entrevistas com psicólogo, tetraplégicos, etc.

Capítulo 4 - Reflexão a partir de relações entre educação, tecnologia e juventude

4.1. Itinerários de apropriação da tecnologia

Instituições educacionais sempre tiveram como preocupação despertar crianças e jovens para a leitura e a escrita, mas não reconhecem, a não ser de forma pontual e localizada, os códigos gerados em outros sistemas de comunicação, que tomaram forma no fim do século XIX e começo do século XX através de suportes como a fotografia, o cinema, a TV e que hoje, através da convergência dessas mídias por processos de digitalização, fazem parte do nosso cotidiano de maneira hegemônica. Vários autores (FERRÉS, 1996; MARTÍN-BARBERO, 2001; OROZCO-GÓMEZ, 1997; SOUSA, 2001) chamam a atenção para o contraste entre a ausência em espaços educacionais e a hiperexposição e o fácil acesso nos espaços públicos e familiares.

Vídeos, *games*, internet, há uma variedade de dispositivos comunicacionais em forma e conteúdo interagindo com o universo juvenil. E o que acontece com o espaço educacional – onde ainda prevalecem relações baseadas na leitura e na escrita – quando estamos diante de um mundo cujas relações também são mediadas através de textos, imagens e sons difundidos por satélites, linhas telefônicas, fibras óticas e ondas de rádio? Músicas, fotografias, filmes, textos são disponibilizados em um fluxo incessante mobilizando informações, idéias e valores. Uma diversidade de sinais digitalizados, decodificados para aparatos tecnológicos simples e portáteis são operados pelo jovem.

A proposta da nossa pesquisa em educação e comunicação é observar e analisar experiências geradas pela apropriação das tecnologias do vídeo digital, identificar variações em um grupo específico e traçar um quadro de referências. Consideremos o jovem urbano como um recorte inicial do grupo a ser investigado, cujas trajetórias e experiências comunicacionais estão associadas às metrópoles brasileiras, com características específicas de relacionamento, trabalho, mobilidade, acesso à tecnologia, à cultura e à educação (FORTUNA, 2002).

É também o conhecimento, o acesso e a apropriação dos códigos criados e gerados pelos jovens, enquanto produtores de cultura, em relação direta com o *outro*, com as instituições sociais, como o espaço e o tempo, que os distingue e diferencia de outras modalidades de lidar com a cultura. Não trabalharemos na pesquisa outros aspectos vinculados à representação da juventude, o que daria base a outras pesquisas e outras variáveis. Descartamos outros focos de pesquisa como o *jovem/consumidor de cultura* (o jovem receptor, aquele que assiste, vê, ouve programas dos meios de comunicação), o *jovem/representação de ficção* através das telenovelas e seriados (o jovem representado, aquele que é personagem de produções audiovisuais) ou o *jovem/representação de reportagens e documentários* através dos telejornais (o jovem referente, aquele a respeito do qual escrevemos ou gravamos imagens).

Nos textos de Hernández (2001), Martín-Barbero (1995, 1997, 2001), Orozco-Gómez (1997) e Sousa (2001), encontramos abordagens sobre o cruzamento de conceitos de educação e comunicação que identificam nos jovens modos de domínio sobre os códigos audiovisuais, como produtores de cultura. Consideram a relação jovem/tecnologias mais complexa do que um processo de conhecimento “intuitivo”, de “naturalização” do uso dos meios de comunicação ou de onipresença dos mesmos. Eles não estariam só expostos diariamente aos meios, mas estariam, antes de tudo, a partir da exposição (como assistentes) e operação (como usuários), “convivendo” desde que nasceram com a cultura visual. Por conta disso, decodificam de novas maneiras, com maior ou menor qualidade, a realidade e que, portanto, desenvolvem novo olhar sobre o mundo.

Hernández é um dos autores que mais reconhece a manifestação da presença da cultura visual no cotidiano juvenil como parte integrante da formação de sua identidade e dentro de uma perspectiva que não descarta nem a onipresença, nem os usos sociais dos meios de comunicação. Segundo o autor, como construtora de identidades, a cultura visual se “associa às práticas culturais”, se “vincula às experiências prazerosas” contidas nas retóricas visuais e narrativas atrativas e se “relaciona com formas de socialização” em processos de identificação e pertencimento. Mais que isso, “el universo visual enseña a mirar y a mirarse, y les ayuda a

construir representaciones sobre sí mismos (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad)” (HERNÁNDEZ, 2001: 11).

O diferencial do aprendizado de *mirar e mirar-se* – a analogia específica às imagens de *janela e espelho*, cai bem ao vídeo –, dessa postura de decodificação, sofrem variações a partir do itinerário de cada jovem ao construir seus hábitos e suas estratégias de “poder de negociação” em relação aos usos dos meios de comunicação (ABERCROMBIE, 1996). No caso de jovens produtores de cultura, identificamos uma gradação em referência a esses usos sociais e a essas práticas culturais que devem ser levadas em consideração:

- a) Os modos como é facilitado o acesso às informações;
- b) Os modos como é desenvolvida a apropriação dessas informações;
- c) Os modos como é feita a desconstrução e reconstrução dessas informações, ou seja, o processo de tratamento e resolução em um dado texto audiovisual com alguma função social.

Na primeira instância – o acesso – reconhecemos a possibilidade de todo jovem estar conectado com as novas formas de comunicar e estar no mundo. Qualquer indivíduo sabe que há cartões de crédito, internet, computadores, transmissões via satélite e emissoras de televisão a cabo. De qualquer ponto da escala social em que o indivíduo estiver posicionado, a tecnologia é um “organizador perceptivo”. Martín-Barbero explica a diferença de ter aparelhos (aparatos) e de estar vivendo essa experiência social, de portar um *sensorium* próprio desse período histórico:

É indubitável que a nova tecnologia já não é mais uma acumulação de aparatos, é um novo organizador perceptivo, um reorganizador da experiência social no sentido forte da experiência, no sentido da sensibilidade, do *sensorium* a que se referia Walter Benjamin – esse *sensorium* das pessoas, não só das que têm computador, que têm cartão de crédito para por na máquina, mas de todas as pessoas. A experiência e as relações sociais estão sendo transformadas por essas novas fragmentações, de idade, de sexo etc., que são cada vez mais trabalhadas em direções surpreendentes para nós (MARTÍN-BARBERO, 1995: 46-47).

Na segunda instância – a apropriação – perguntamos com que densidade a decodificação dos formatos e conteúdos disponibilizados está sendo feita pelo jovem. Com que profundidade, ele decifra os códigos? Qual será o grau de “compreensão crítica” (HERNÁNDEZ, 2001) que cada telespectador pode alcançar, considerando como base os seus referenciais – seu contexto sócio-cultural, seu repertório prévio, sua cultura de origem – para adquirir uma “leitura crítica”⁹?

Esto supone que frente a la Cultura Visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentando fuera de la escuela (HERNÁNDEZ, 2001: 6).

Nesse momento a escola teria um papel decisivo e um vasto campo para desenvolver a consciência sobre os textos audiovisuais. Dependendo da maneira que considera e incorpora a Cultura Visual – e todas as suas formas de manifestação – como uma área de conhecimento a ser explorado, ela poderia criar um diferencial em termos de “compreensão crítica” do jovem. A apropriação, segundo o autor, está diretamente ligada a uma prática intencional e contínua de exploração de todas as manifestações culturais de fora da escola, dentro das áreas curriculares:

De aquí que, un primer objetivo de una Educación para la comprensión crítica de la Cultura Visual, que además estaría presente en todas las áreas del currículum, sería explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Se trata de comprender lo que se representa para comprender las propias representaciones. Para ello el campo de la Cultura Visual ejerce un papel de puente como campo de saberes que permite conectar y relacionar para comprender y aprender para transferir el universo visual de fuera de la escuela (desde la vídeo consola, los vídeo-clips, las carátulas de CD, la publicidad, hasta la moda y el cyberspacio...) con el aprendizaje de estrategias para decodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela (HERNÁNDEZ, 2001: 10).

⁹ Como os termos “crítico/crítica” aparecem de modo freqüente, com vários sentidos, usamos o de Fernando Hernández que nesse contexto, a palavra “crítica” é usada em um sentido denominado “compreensão crítica”. Ela valoriza a construção de uma postura crítica eclética, como forma de reflexão e apropriação dos códigos audiovisuais, apoiada sobre diferentes modelos de análise, sem privilegiar nenhuma escola específica do campo da Teoria da Comunicação. Hernández considera que a compreensão crítica “no se fundamenta en las valoraciones o juicios individuales por sí mismos, sino en la aplicación de diferentes modelos de análisis (semiótico, estructuralista, deconstruccionista, intertextual, hermenéutico, discursivo,...) a los ‘objetos’ y ‘sujetos’ de la Cultura Visual” (HERNÁNDEZ, 2001: 6).

Na terceira instância – a função social do vídeo – encontramos o espaço para o jovem expressar o que ele tem a dizer em espaços públicos. Partimos do princípio de que o texto audiovisual tem uma finalidade e quando o produzimos, o fazemos com alguma finalidade. Não registramos imagens e sons para deixá-los armazenados em discos rígidos ou fitas. O jovem como produtor de cultura, ao liga uma câmera e um microfone – e posteriormente organiza palavras, sons e imagens em uma determinada ordem –, constrói um texto para que alguém usufrua, entenda, decodifique. Quanto melhor for essa construção, melhor será o seu entendimento. O vídeo há de estar, assim, dentro de um contexto mais abrangente que a satisfação individual autoral. Está a serviço de outrem ou de um grupo social.

Para que isso ocorra existem procedimentos próprios da produção audiovisual que precisam ser seguidos e preservados. O jovem pode ter o que dizer, mas sempre considerando um referencial sócio-cultural particular, uma pesquisa, uma realidade conhecida. Há uma pesquisa que antecede todo o processo. A partir dela, de uma apropriação de conteúdos, assuntos, temas, ele passa a escrever o texto roteirizado que, após vários tratamentos, adquire sua forma final. Daí para frente, o registro de som e imagem vai levantar possibilidades de construção para esse texto. O importante é que ele perceba como é feita a construção dos sentidos através das imagens, dos sons e das palavras. Ao fazer o vídeo nasce uma consciência crítica. Quais imagens? Quantas imagens? Quais músicas? Qual fala? Qual diálogo? Qual palavra? Em qual ordem?

Quando ele faz dessa forma, seguindo a lógica da produção audiovisual, até chegar à organização final dos elementos constituintes através da edição, ele estará sendo ao mesmo tempo “leitor” e “escritor” do “texto audiovisual”¹⁰.

¹⁰ Utilizamos termos como *gramática*, *escritor* e *escrita*, *leitor* e *leitura*, *texto* e *texto audiovisual*, além de *leitura audiovisual*, considerando o vídeo no seu aspecto de linguagem (palavra também emprestada), já que para ser entendido está construído sob a égide de normas, classificações, composições. Ângelo Piovesan emprega bem os termos no Manual do professor no curso de Leitura de TV e vídeo para educadores: “O termo ‘leitura’ de TV e vídeo é usado como sinônimo de estudo ou análise das mensagens audiovisuais, tomado de empréstimo da linguagem verbal, referência comum a todos os interessados no assunto. Igualmente, o termo ‘escrita’ audiovisual, ou ‘texto’ audiovisual, pode ser compreendido usando-se a mesma analogia” (PIOVESAN, 1996).

A função social do texto audiovisual não surgiu do nada. Há um sentido de organização e construção a ser respeitado em cada fase. Há uma intencionalidade até chegarmos ao vídeo, o produto final propriamente dito. De toda forma, as três instâncias não são partes de processos estanques, nem alternativos ou sequenciais. São complementares, articulados e simultâneos, em que cada instância potencializa e interfere na outra.

4.2. A construção de um novo modo de “ler”

Jésus Martín-Barbero no livro *Os exercícios do ver* levanta questões centrais referentes aos confrontos culturais vividos pelos jovens entre mundos familiares, escolares e urbanos. As indagações do autor, cruzando educação e comunicação, apresentam um núcleo problematizador para nossas discussões que justificaria a investigação sobre juventude urbana, vídeo digital e formas de aprender e socializar. O reconhecimento, assim como os questionamentos sobre transformações na percepção do espaço e do tempo vividas pelos jovens, inseridos em um fluxo incessante de informações (MARTÍN-BARBERO, 2001), servem à reflexão sobre o papel e as formas de atuação de novas tecnologias nos espaços educacionais. Martín-Barbero confronta variáveis para repensarmos a relação entre jovem e meios de comunicação, o que nos permite construir um campo diferenciado de observação:

Que significam aprender e saber no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global? Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laboriais do computador e as lúdicas dos videogames? (MARTÍN-BARBERO, 2001: 58).

Novas classificações, relações e associações de idéias gerando outras visões de mundo, entre o local e o global, entre o jovem e os novos dispositivos digitais de produção, entre as produções audiovisuais dos outros e as próprias, são elementos importantes para a construção dos nossos pontos de observação e análise, uma vez que a câmera de vídeo digital possibilita repensar as formas de acesso, apropriação e função social do texto audiovisual.

As condições criadas por mudanças sociais e tecnológicas – a descentralização de “pólos formadores” (CITELLI, 2000, 2002), a multiplicidade de dispositivos armazenadores do conhecimento, a compressão e a disponibilização do tempo e do espaço no exercício do aprender, antes restrita apenas às salas de aulas – geram tanto um “mal-estar cultural” (CANCLINI, 1997; MARTÍN-BARBERO, 2001), quanto possibilidades diferenciadas de acessar e lidar com o conhecimento.

O que era área preservada da escola, da palavra escrita e do livro passa a ser campo de convergências de textos orais, visuais, musicais, audiovisuais (MARTÍN-BARBERO, 2001) em espaços comunicacionais. Se vista como oportunidade, essa realidade é um campo de experimentações a quem deseja revisar conceitos sobre disseminação e apropriação dos saberes. Pensar sobre a pluralidade e heterogeneidade dessas “leituras” e “escritas” eletrônicas sendo apropriadas pela juventude pode nos levar a modos de socialização e de itinerários educacionais com contexto e significância mais próximos à realidade e à cultura juvenil.

Martín-Barbero traz ao campo da pesquisa, ao mesmo tempo, a idéia de ruptura e continuidade, de mudança e permanência entre juventude, educação e mídia. Por conta da clareza da argumentação e do foco sobre o jovem na sociedade, o texto abaixo, dá transparência às problematizações propostas aqui. Apresentamos na íntegra para discuti-lo a seguir:

Pela maneira como se apegamos ao livro, a escola desconhece tudo o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades: dois mundos que vivem, justamente, da hibridação e da mestiçagem, do revolvimento de memórias territoriais com imaginários des-localizados. O que nos coloca diante de um dos mais graves mal-entendidos atuais, já que o reconhecimento da *multiculturalidade* em nossos países implica aceitar não só as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas significa também aceitar que, em nossas sociedades, convivem hoje “indígenas” da cultura letrada com indígenas da cultura oral – desde a riqueza das narrativas étnicas às urbanas da piada e da fofoca, do *rap* e do *rock* latino – e as culturas do audiovisual, do cinema e da televisão, da Internet e dos videogames. E isto no seu sentido mais forte, uma vez que essas três culturas configuram modos muito diferentes de ver e de ouvir, de aprender, de sentir e de experimentar.[...] O livro continua e continuará sendo a chave da *primeira alfabetização formal* que, em vez de se

fechar sobre si mesma, deve hoje, pôr as bases para essa *segunda alfabetização* que nos abre às múltiplas escrituras, hoje conformando o mundo do audiovisual e da informática. Porque estamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura, que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e da de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de *navegar* pelos textos. Pois é por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, vídeos e hipertextos (MARTÍN-BARBERO, 2001: 61-62).

Descrevendo a existência de uma “outra cultura”, Martín-Barbero reconhece a experimentação de outro modo de “ler” o Mundo, principalmente por parte dos jovens, que por fatores próprios dessa fase da vida são possuidores de um modo “experimental, performático, arriscado e responsável” de ser (PAIS, 2001). Não se coloca a questão como um movimento de substituição de sistemas comunicacionais ou de uma divisão da comunicação entre culturas divergentes ou contrastantes (culturas escrita, oral e audiovisual), mas de uma identificação de espaços de intersecção, articulação e reconfiguração de novos “processos e protocolos da leitura e da escrita”, experimentados por “novas tribos indígenas” (MARTÍN-BARBERO, 2001).

Não estamos confrontando essas culturas em um embate casual ou apocalíptico. Seria mais lógico se pensarmos na “afinidade” entre o caráter do jovem e dessas mídias além das forças do mercado que produz uma nova necessidade desnecessária a cada mês, no formato de celulares, câmeras digitais fotográficas, *webcams*¹¹. Podemos considerar que as gerações atuais têm um marco significativo, construído sobre a forma de ler e apreender a realidade a partir da

¹¹ A interatividade, tão propalada, é disponibilizada em “ferramentas de bolso”. Câmeras aguçam a participação individual através de suportes digitais: *photoblogs*, *videoblogs* e portais de imagens em movimento. Essas maneiras de difusão à distância tomaram corpo no Brasil através de usuários de classe média munidos de computadores pessoais, no período em que ocorria a pesquisa (2004/2005). O sistema conhecido como *Youtube* (portal da internet gratuito, com controle de conteúdo moderado, de depósito e exibição de vídeos) contém, majoritariamente, produções individuais, realizadas por jovens de países desenvolvidos e acessadas por internautas de qualquer realidade social ou identidade cultural. Nessa época, vídeos produzidos pelos jovens do VCT foram alocados nesse canal. No entanto, o *Youtube* ainda não chegou a ser um “*Wetube*”, no sentido de abrir espaço para produções e discussões coletivas com conteúdos sociais e culturais. O que se viu até agora são vídeos que se apóiam sobre identidades e subjetividades individuais e virtuais com temáticas paródicas, anedóticas, auto-referentes e personalistas.

coexistência, entre tantas experiências vividas, com as tecnologias digitais. Ressaltamos, no entanto, que esses dispositivos comunicacionais contêm em si tanto os conceitos de individualidade, de individualismo, de *faça você mesmo*, assim como os de sociabilidade, de coletivo como nunca antes havia sido testado.

Da mesma forma que a televisão. Nasceu interativa (MACHADO, 1988), mas as condições sociais e históricas do período entre guerras embotaram a qualidade de troca de sentidos, de interatividade e, também por contingências estruturais daquele momento histórico, gerou um sistema *broadcast* que se instalou e se naturalizou definitivamente.

A palavra *tribo*, do grego *tribé* (PAIS, 2004), usada por Martín-Barbero contém elementos da composição de outras palavras como *atrito*, *resistência*, *colisão*. Podemos fazer uma analogia assim, pensando na experimentação com mídias digitais, nos aproximando à idéia de provocação ou “resistência grupal” (PAIS, 2004), quando vemos o jovem operando, com autonomia, esses sistemas comunicacionais.

Os itinerários possíveis dessa “tribo”, de afirmação de identidades, de possibilidades de diálogo e colisão com a sociedade, resultantes da produção e expressão juvenil, nos colocariam diante de um ponto de observação privilegiado para conhecermos a realidade “multicultural” (MARTÍN-BARBERO, 2001) na qual o jovem está imerso. Imaginemos as categorias sociais e culturais envolvidas nesses itinerários – étnicas, raciais, de gênero, crença, situação familiar, inserção no mercado de trabalho – acrescidas, também, de outras variáveis como as comunicacionais e tecnológicas.

Além disso, consideramos no trabalho de pesquisa as tecnologias do vídeo como um suporte para a comunicação, e também para a educação, construído a partir de vários códigos convergentes. A idéia de “voracidade” (FERRÉS, 1996), como especificidade do vídeo e da TV, sugere a incorporação, como nenhum outro meio, de códigos e estruturas narrativas de outros sistemas comunicacionais (jornal, a poesia, dramaturgia, fotografia, circo, música, cinema, artes

plásticas). Indagamos como essa multiplicidade de códigos disponibilizados em mãos juvenis também podem favorecer e mediar processos de aprendizagem e de socialização.

Arlindo Machado reforça a idéia da convergência dos vários códigos em um “sistema híbrido” e, portanto, aberto às múltiplas possibilidades de entrada e experimentação:

[...] o vídeo é um sistema híbrido; ele opera em códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, parte importados da literatura, do rádio e, mais modernamente da computação gráfica [...] a sua “especificidade”, se houver, está sobretudo na solução peculiar que ele dá ao problema da síntese de todas essas contribuições (MACHADO, 1997: 190).

No caso da entrada, consideramos que a habilidade e disponibilidade de cada jovem para manipulação desses códigos – há aqueles que chegam pela palavra (teatro, poesia, fanzine, grafite, letras do *Hip Hop*), outros pela imagem (desenho, vídeo, grafite), outros pelo som (música, *Hip Hop*), outros pelas artes cênicas (teatro, dança, intervenções) outros pela força sistematizadora do vídeo (planejamento, roteiro, produção, projetos) – definiria a forma de adesão ao vídeo, mas de qualquer forma de participação, todos envolvidos em solucionar um “texto” sintético e compreensível.

No caso da experimentação, consideramos uma postura disponível de compreensão para com os exemplos da arte em uma sociedade feita de complexidades e convergências. A partir de fragmentos e emergências, de mestiçagem e hibridações ele se apropria de novos saberes e explora e interpreta a realidade. Claro, se tiverem a mediação de um educador para trabalhar a cultura visual dentro de um contexto social e histórico. O jovem, dessa forma, consegue sintetizar no formato do vídeo com as estruturas e códigos advindos de artefatos como peças publicitárias, filmes, grafites, fotografias, performances, estilos musicais de diversos pedigrees, televisões, realidades virtuais, imagens digitais, além das artes tradicionais como as artes plásticas, o teatro, a dança (HERNÁNDEZ, 2001).

4.3. A construção de um novo modo de “ver”

Compartilhamos dessa visão “multicultural” (MARTÍN-BARBERO, 2001), por isso o foco das discussões não recairia sobre as características e procedimentos das tecnologias do vídeo apenas, mas principalmente sobre o modo de ser e de pensar dos jovens como criadores, roteiristas, operadores de câmera, editores de imagens e sons, enfim como produtores de cultura.

Esses autores supracitados, especialmente Martín-Barbero, Orozco-Gómez e Sousa abordam questões educacionais enquanto discutem meios de comunicação e sociedade, e assim, problematizam os dispositivos eletrônicos dentro de contextos específicos de uma realidade de aprendizagem. Dessa forma, podemos pensar sobre “novas formas de pensar” (SOUSA, 2001), nascidas das relações entre jovens urbanos e mídias digitais.

Como característica central, as obras desses teóricos “desmediatizam” o debate sobre as tecnologias de comunicação. Posições não centradas nas mídias, no âmbito das relações entre tecnologias e práticas pedagógicas, consideram as posturas teóricas que enxergam as tecnologias como “reforço” ou “ferramentas” para modelos educacionais tradicionais, um erro, simples deslumbre ou messianismo tecnológico. Dito com outras palavras, a simples introdução das tecnologias da comunicação na sala de aula para reforçar modelos tradicionais de educação não seria, verdadeiramente, geradora de mudanças ou de novas formas de pensar situações de aprendizagem para e com os jovens. Orozco-Gómez, por exemplo, afirma que é preciso ter uma maior consciência sobre as relações sociedade/meios de comunicação para repensar a educação (OROZCO-GÓMEZ, 1997).

Os autores citados, pensando nas relações entre sociedade e tecnologia, questionam modelos de abordagem centrada nas mídias e em seus estudos redimensionam o papel e a postura do *receptor* (aquele que está posicionado em um dos pólos da equação comunicacional), normalmente, como “consumidor alheio” e desprotegido, e não como *sujeito* operador de sentidos. Associado a uma postura de alienação, manipulação, passividade, o *receptor* aparece como o elo mais frágil dessas ações comunicacionais. No entanto, segundo esses autores, podemos acrescentar outros modos de ver as relações entre mídia e sociedade se o olharmos

como um elemento forte. Associando posições de negociação de sentidos e de produção alternativa de cultura, o *receptor* aparece como elemento participativo e negociador nos processos da comunicação (SOUSA, 1995).

Um outro aspecto relevante para reconfigurar o conceito de receptor/sujeito está na confirmação de que cada indivíduo se relaciona de maneira diversa com as produções audiovisuais a partir do seu ponto de observação, ou seja, a partir das suas referências e representações sociais e culturais. Esse dado nos remete ao conceito de sensibilidade, *sensorium* – o modo de ver, ou se quisermos, o modo de “ler” o mundo – antes apresentado por Benjamin (BENJAMIN, 1987; MARTÍN-BARBERO, 1995).

O *sensorium* é um conceito chave na relação jovem e mídia, pois a *sensibilidade*, adquirida pela juventude a partir da apropriação diária de valores, informações e conhecimentos disponibilizados pelas mídias eletrônicas agiria como novo “organizador perceptivo” (MARTÍN-BARBERO, 1995) das experiências sociais e comunicacionais.

Martín-Barbero não descarta a experiência vivida por qualquer sujeito, possuidor ou não das “máquinas”, mas o que é relevante para as discussões da pesquisa é a transformação das experiências e das relações sociais trazidas por essas “novas fragmentações”. O modo característico de como cada sujeito tem acesso, dispõe e opera social e culturalmente as tecnologias do vídeo (no nosso caso, jovens urbanos de segmentos populares) está presente em cada perfil do grupo pesquisado (MARTÍN-BARBERO, 1995).

Os jovens observados, partindo de um *sensorium* marcado, principalmente, por concepções diferenciadas de tecnologias, tempo e espaço (MARTÍN-BARBERO, 2001), estariam disponíveis e se beneficiariam de novos protocolos de leitura e escritura, que no momento se encontrariam mais próximas do universo cultural juvenil para auxiliá-los a organizar sua expressão, exporem suas idéias e fazerem o registro da sua história.

A realidade social e tecnológica, representadas pelas lentes das câmeras digitais de vídeo, contribui para promover a viabilidade e visibilidade de um *sensorium* diferenciado. As formas de

apropriação de dispositivos eletrônicos e de produção de cultura por grupos juvenis enquanto realizam vídeos, por exemplo, é um “ponto de observação” privilegiado desse novo *sensorium*. Em escolas públicas e organizações não governamentais já encontramos dispositivos (modelos de câmeras portáteis e de programas de vídeo para computadores domésticos) sendo experimentado como opção educativa em centros de produção audiovisual improvisados.

No entanto, sabemos que as condições de acesso são difíceis para a população em geral, principalmente para jovens de segmentos populares. A tecnologia digital, ainda mais a câmera de vídeo e a ilha de edição digitais, ainda não são suportes de expressão universalizados. Há um longo caminho a ser trilhado em termos de acesso, apropriação e produção de textos audiovisuais. E mesmo os que já estão envolvidos sabem como ele é construído sobre itinerários descontínuos.

Mesmo reconhecendo um movimento de idas e vindas, se elaborarmos um quadro cronológico de apropriação das tecnologias do vídeo pelas instituições educacionais, podemos dizer que estaríamos nos aproximando da fase das “escrituras eletrônicas” (MORAN; CARRIERI, 2004), um estágio onde jovens e educadores trabalhariam coletivamente em projetos escolares, utilizando a câmera de vídeo e os programas de edição digital. Ângelo Piovesan, pesquisador de tecnologia educacional, sintetiza os estágios cumulativos traçado pelos educadores para facilitar o acesso, apropriação e produção.

Ângelo Piovesan em programa de formação de leitura de vídeo apresenta de maneira sintética estágios de uma linha do tempo do uso do vídeo pela escola:

Em um primeiro momento, os educadores interessados se preocupam com a aquisição de equipamentos de exibição: o videocassete e o aparelho de televisão; b) Vencida essa etapa, a preocupação focaliza-se na montagem de um acervo de programas que possam ser utilizados com certa regularidade, e que o acesso aos programas seja facilitado; c) A terceira etapa é a utilização dos programas no processo educacional. Primeiramente, isolada e esporádica, essa prática vai, aos poucos, sendo sistematizada; [...] d) Depois de algum tempo de experiência, o educador familiariza-se com todo o aparato envolvido no uso do vídeo, dominando os equipamentos, conhecendo o acervo e desenvolvendo metodologias para a utilização dos programas, ou seja, otimizando o processo educacional com o apoio do vídeo; e) Familiarizado

com o processo, o educador ganha desenvoltura, aperfeiçoando-se na leitura de mensagens audiovisuais, cada vez mais crítica, e, então, começa a querer escrever seus próprios textos audiovisuais (PIOVESAN, 1996: 22-23).

Dessa forma os educadores se apropriariam das tecnologias de vídeo e atuariam como uma intergeração, integradora dos eixos tecnopedagógicos do livro e dos audiovisuais, intermediando o acesso, a apropriação e a função do texto audiovisual junto aos jovens. Esses educadores existem, são aqueles que estão mais próximos de um papel intergeracional, pois construíram suas referências tecnológicas com base tanto no livro como nos suportes digitais.

Por esse itinerário linear chegaríamos até um patamar, onde educadores e jovens empunhariam câmeras digitais realizando “escrituras eletrônicas” em contextos educativos e culturais. Mas a linha do tempo das relações escola/tecnologia, professor/tecnologia, jovem/vídeo, não é construída de modo diretivo, consistente e contínuo (CENPEC, 2001; CORTI; SOUZA, 2005), apesar de contarmos com experiências localizadas interessantes em termos de experimentação (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001). Há movimentos de avanço e retraimento causados por variáveis que envolvem os conflitos e os impasses do universo escolar, tanto da ordem de financiamentos, de projetos pedagógicos, de estruturas institucionais, características locais escolares, quanto dos contextos culturais particulares dos jovens e dos educadores no seu encontro com a cultura visual.

No ateliê de vídeo estudado encontramos itinerários múltiplos e favoráveis nos quais os jovens tiveram oportunidade de experimentar e discutir sobre a expressão individual e coletiva e sobre maneiras de “ler” o mundo.

Capítulo 5 - Reflexão a partir das tecnologias do vídeo

5.1. Simplificações tecnológicas

O que antes era restrito ao mercado profissional da televisão e do vídeo, passou a ser uma realidade cada vez mais próxima do universo leigo. Desde 1965, quando surgiram as primeiras câmeras analógicas com fitas de bitolas pequenas, a indústria japonesa, de maneira hegemônica, apresentou ao mercado de eletro-eletrônicos equipamentos amadores cada vez mais baratos e simplificados em comparação aos custos altos, aos tamanhos e pesos dos aparatos profissionais. Houve um movimento evolutivo lento e contínuo na linha do tempo das câmeras de vídeo em direção do usuário não profissional. Do treinamento realizado em empresas, para o qual as câmeras compactas foram concebidas, passando pelo desejo de consumo doméstico da classe média para diletantismo de fim de semana – turismo, lazer, família, amigos –, até serem apropriadas por grupos juvenis de segmentos populares em realidades locais de Terceiro Mundo foi um caminho que atravessou 40 anos de história (MACHADO, 1988).

Com o advento dos equipamentos digitais as câmeras handycam ficaram mais “próximas” dos jovens. Programas de edição de vídeo com os quais os jovens podem hoje, individual ou coletivamente, construir seus textos audiovisuais e finalizar produções se tornaram mais “amigáveis” para operação. Os meios de reprodução digital possibilitaram a cópiagem e armazenagem em CD-Rom e DVD a partir de gravadores instalados ao computador. E a apresentação em suportes multimídias portáteis simplificou a exibição em eventos públicos de debate. A digitalização facilitou a apropriação e o uso com função social, apesar de que o acesso à tecnologia, mesmo com seu barateamento, ainda ser restrito a grupos organizados e instituições educacionais.

A redução de tamanhos e custos permitiu ao jovem se organizar em centrais produtoras de pequeno porte alocadas em organizações não governamentais e escolas. Essa forma de fazer televisão ampliou as condições para o surgimento de projetos de formação como o ateliê de vídeo. Não acreditamos que esta etapa da linha do tempo, de aquisição das câmeras digitais, se

configure como uma afronta ou um movimento contrário ao poderio tecnológico e econômico do regime *broadcasting* (MACHADO, 1988), mas estaríamos vivendo uma nova fase de resistência cultural. O momento evidencia sintomas atualizados das contradições geradas a partir das transformações sociais e das mídias eletrônicas. Vivemos numa era de sistemas globais de televisões planetárias com programação difundida através de satélites e cabos, de concentração e controle da informação por grandes empresas transnacionais e, ao mesmo tempo, também experimentamos sistemas de televisões de pequeno alcance, acessados por grupos minoritários, mobilizando temas locais e promovendo espaços de reflexão entre jovens de bairros periféricos das grandes metrópoles.

Não são argumentos suficientes para justificar o surgimento de um movimento amplo de democratização dos meios de comunicação, mas identifica um fenômeno comunicacional para ser observado como uma tendência aplicável à cultura juvenil.

5.2. A “microtelevisão” como sistema de comunicação

Seguindo a lógica da “reprodutibilidade” (BENJAMIN, 1987), nos anos 2000, em algum ponto da linha do tempo dos meios de comunicação, as câmeras de vídeo digital chegariam às mãos de jovens de segmentos populares, moradores de metrópoles brasileiras. E de que forma esses dispositivos eletrônicos serviriam? Que tipo de televisão eles estariam reinventando?

A perda da “aura”, a popularização e vulgarização dos produtos culturais (BENJAMIN, 1987), nesse caso, aproximaram a tecnologia digital de grupos juvenis populares, com questões e interesses culturais e sociais bem definidos, para além do simples consumo dileitante de aparelhos eletrônicos. Vivemos um tempo histórico onde as tecnologias e a sociedade, por sua forma de atuar nas relações do indivíduo com os meios de comunicação, fragmentaram e desarticularam a relação emissor/receptor sustentada por tantos anos, por tantos teóricos, como impositivo da parte do emissor e subserviente da parte do receptor. Do sistema *broadcasting* surgido durante a II Grande Guerra (MACHADO, 1988) ao sistema de redes interconectadas que vivemos hoje (DEBRAY, 1993), as relações sujeito/meios de comunicação não são as mesmas. Ao mesmo tempo, vivemos uma globalização das mensagens, encontramos uma segmentação representada

pelo reconhecimento das subjetividades dos receptores e uma fragmentação de tantos pólos geradores de textos audiovisuais e seus conteúdos diferentes do sistema *broadcasting*, que, dessa forma, encontramos novas situações de uso das tecnologias para verificação de ações de desconstrução e reconstrução, enfim de desmistificação dos códigos e mensagens. A função social do texto audiovisual, a praticidade dos equipamentos, a rede da internet, os celulares, a *webcam*, a conversão de linguagens díspares em sistemas digitalizados, criam outros modos de pensar comunicação. Do mesmo jeito que não podemos pensar em uma juventude, mas em “juventudes” (VELHO, 2006), pensamos não só em uma televisão, mas em “televisões”. A imediaticidade, a experimentação e a agilidade são qualidades que nascem das tecnologias do vídeo e sintetizam novas formas de se expressar.

“Microtelevisão” e “interoperadores”, conceitos empregados por Arlindo Machado (1988), modulam a realidade midiática de um outro modo. Feita não só de um modelo de televisão – principalmente do modelo brasileiro, naturalizado e majoritário, da televisão aberta ou comercial –, mas de “televisões”:

[...] a microtelevisão é a tevê dos pequenos grupos qualitativos, reunidos por interesses comuns e que utilizam equipamentos portáteis de vídeo para produzir e difundir em circuito fechado. [...] os equipamentos leves e baratos podem gerar profundas modificações na estrutura da comunicação eletrônica, pois praticamente colocam a possibilidade de produzir e mostrar programas, senão nas mãos de todos, pelo menos nas mãos de uma quantidade de pessoas infinitamente maior do que aquela que monopoliza a macrotelevisão. Além disso, a autonomia favorecida por esses equipamentos é quase total, pois em nenhuma fase do processo de produção é necessário recorrer ao suporte laboratorial das empresas macrotelevisuais, potenciais agentes de seleção e censura. A relação não é mais do transmissor com o receptor, nem mesmo de interlocutores, mas sim de *interoperadores*, isto é, pessoas aptas para a comunicação eletrônica inclusive em termos de domínio da tecnologia (MACHADO, 1988: 39).

Existe a possibilidade de pensarmos uma televisão livre de relações e agentes empresariais que, além de ser estruturada sobre bases de produção e criação não monopolizadas, se beneficia da agilidade dos equipamentos em um maior número de “mãos”. Um sistema comunicacional estabelecido dessa forma, operando sob os conceitos de microtelevisão e interoperadores, se aproxima de características geracionais juvenis. Ambos são “processuais”, “performáticos”,

“lúdicos”, “experimentais”, “questionadores”, “persuasórios” e “visuais” (PAIS, 2001, 2006). Dito de outra forma, a imagem em movimento pode ser pensada como uma “cunha” simbólica, para os jovens experimentarem espaços de reflexão, discutirem temas, refletirem sobre suas história e tomarem decisões importantes.

Nessa perspectiva de garantir espaços coletivos de reflexão, as estratégias do ateliê de vídeo se baseiam em atividades que necessitam do *outro* para ser pensada, planejada, produzida e exibida, principalmente, se considerarmos o vídeo em um sistema comprometido com a relação entre interoperadores em processos de criação. As atividades propostas pelo ateliê são construídas com base em situações coletivas que mediam formas de socialização, privilegiando grupos pequenos de trabalho e propondo produção diferenciada de sentidos.

Os padrões intrínsecos das tecnologias que inter cruzam suas peculiaridades entre si, podem ser sintetizadas em cinco características básicas:

- a) Dispensa equipes e maquinários pesados e de grande porte. Não sendo televisão, nem cinema, apesar de dialogar com essas mídias audiovisuais, tem a agilidade e instantaneidade que as outras não têm;
- b) Dispensa padrões de produção hierarquizados do modelo de trabalho das grandes empresas de comunicação. Grupos pequenos de trabalho por projeto são as formas de associação entre os produtores;
- c) Valoriza o repertório sócio-cultural dos produtores, já que eles detêm todo o processo de produção e, assim, a função social do vídeo está presente em todas as discussões das fases e procedimentos;
- d) Valoriza modelo experimental de produção de som e imagem, desconstruindo e reconstruindo códigos e narrativas. Uma das razões são os modelos de equipamentos e produção porque imprimem à estética um modelo diferenciado;
- e) Trabalham com formas diferenciadas de obtenção de patrocínio, visto que o custo por projeto é menor. Assim, também, como a cobrança de ingresso não é uma fonte usual de financiamento, faz uso de sistemas alternativos e ágeis de exibição.

Para otimizar esses cinco padrões das tecnologias do vídeo, há seis tipos de atividades centrais nas atividades de um ateliê de vídeo. Elas acontecem e podem ser planejadas, não como uma sequência, mas como atos combinados:

1. Análise e discussão sobre imagens – filmes, documentários, propagandas, programas televisuais – para formação de observadores críticos (são fundamentais para levantamento de repertório e alimentadores da fase de roteirização e produção);
2. Discussões de equipe de trabalho – pesquisar, levantar temas e pautas, desenvolver estratégias, executar roteiros, pautas de reportagem e mapas de produção (são momentos de atos de planejamento, leitura e escrita);
3. Exercícios de operação de câmera – enquadramento, movimento, ponto de vista, reportagens anteriores às gravações e a captação de imagens propriamente dita (a linguagem da câmera experimentada em situações de tentativa e erro);
4. Gravação de cenas – ficção e documentário em tomadas planejadas para locações externas (ruas, praças, avenidas) e internas (estúdio, logradouros públicos) – a prática audiovisual em situações reais de reportagem e drama;
5. Edição e pós-produção – seleção de imagens, trilhas sonoras, texto em gerador de caracteres a partir de roteiro técnico (operação em computador com programa de edição de texto, som e imagem);
6. Exibição e discussão – difusão do produto final junto a públicos específicos (função social do texto audiovisual).

Dessa forma, podemos pensar no surgimento de uma tendência comunicacional, onde as tecnologias de vídeo mediam formas de sociabilidade, favorecendo grupos minoritários, abrindo espaços de reflexão e produzindo cultura juvenil característica, com códigos e signos nunca imaginados.

5.3. Uma rede de produtores de vídeo alternativo

Os jovens do VCT participaram de uma “rede de produtores de vídeo alternativo” (FORMAÇÃO DO OLHAR, 2005) em expansão durante a pesquisa. Ela era formada por grupos de instituições

não governamentais, escolas e grupos autodenominados de “coletivos juvenis” das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, trocando experiências. Participando de instituições ou de maneira autônoma, com incentivo financeiro ou não, o que os caracterizava eram propósitos comuns: a tecnologia do vídeo mobilizando questões sociais e culturais de jovens urbanos de segmentos populares. Essa forma de participação juvenil, a maneira com que se organizavam para obter financiamento através de apoios culturais e difundir seus trabalhos, seja através de artigos da imprensa escrita, mostras, festivais e *sites*, cunhou um termo genérico que a definiu como cinema de quebrada.

Joinha Filmes (Cidade Tiradentes), Filmagens Periféricas (Cidade Tiradentes), Arroz, Feijão, Cinema e Vídeo (Parada de Taipas), MUCCA-Mudança com Conhecimento, Cinema e Arte (Campo Limpo) e TV Filó (Ermelino Matarazzo), todos da região metropolitana de São Paulo, foram identificados como grupos juvenis produtores de vídeo, cada qual com suas especificidades, difundindo experiências de produção e de formação cultural, inclusive com ateliês de vídeo em suas programações. No Rio de Janeiro, verificamos os mesmos ideais em grupos como Boca de Filmes (Lapa), Nós do Morro (Cidade de Deus) e Nós do Cinema (Botafogo). Nós do Cinema, por exemplo, era uma organização não governamental regulamentada, criada após o sucesso do filme *Cidade de Deus* para garantir a permanência de jovens atores e produtores no mercado de trabalho das produções audiovisuais (FORMAÇÃO DO OLHAR, 2005).

Por conta do volume de debates e de produções em vídeo, criaram espaços regulares para apresentação de relatos em mostras e festivais. No segundo semestre de 2005, por exemplo, os jovens do VCT participaram como ouvintes e também como realizadores de vídeo em eventos realizados em escolas e centros culturais. Os mais significativos em termos de repercussão foram a *Mostra Cinema de Quebrada* com exibições aos sábados no Centro Cultural São Paulo e o *16º Festival Internacional de Curta-Metragens de São Paulo/Formação do Olhar*.

No caso do VCT foram utilizadas *handycams* digitais de pequeno porte. Elas otimizaram os processos de produção junto aos jovens por serem de fácil manuseio e transporte, garantindo um mínimo de qualidade no registro de imagem e som. Da mesma maneira, pensando em critérios de

acessibilidade, as câmeras se integraram aos ambientes de gravação de modo a não interferir no andamento das ações capturadas, fossem elas em espaço fechado ou em gravações externas, garantindo imagens espontâneas para os documentários, ficções ou reportagens.

Nos quadros abaixo foram pesquisados três conjuntos de equipamentos digitais. Eles contêm referências tecnológicas do que foi utilizado no primeiro semestre de 2005 pelo grupo de jovens. São centrais de produção de vídeo similares aos utilizados por escolas e outras instituições não governamentais. Os valores foram calculados para situações de compra mediante nota fiscal e consideram realidades com apoios financeiros específicos:

1. Projeto com apoio financeiro de institutos sociais de empresas privadas;
2. Projeto com apoio financeiro para projetos culturais de instâncias governamentais;
3. Projeto com financiamento próprio de escolas ou organizações não governamentais.

Nos três tipos de projetos encontraremos desde condições favoráveis até condições mínimas para um grupo de jovens e educadores produzir vídeos. Essas condições tecnológicas não invalidam a hipótese central que discutimos ao investigar o ateliê de vídeo: sem ampliar os espaços de reflexão e sem buscar uma função social para o texto audiovisual, os resultados ficam comprometidos.

Quadros – Equipamentos digitais por tipo de projeto

I. Equipamentos financiados por instituto social de empresa privada

Captação de imagens:

1 câmera de vídeo digital Mini DV CAM SONY PD-170	R\$ 10.000,00
1 câmera de vídeo digital Mini DV Panasonic AG7	R\$ 4.500,00
1 câmera de vídeo digital Mini DV Panasonic handycam	R\$ 2.400,00
2 tripés de câmera	R\$ 1.400,00
Câmera fotográfica, microfones, refletores e acessórios	R\$ 3.100,00
Total Parcial	R\$ 21.400,00

Ilha de edição:

1 computador Apple Macintosh G5	R\$ 9.000,00
1 vídeo player conjugado Mini DV e SVHS Panasonic	R\$ 4.000,00
1 computador PC de 1 Ghz	R\$ 2.000,00
Monitores de TV e de computador	R\$ 1.500,00
1 videocassete VHS Panasonic	R\$ 300,00
Total Parcial	R\$ 16.800,00

Sala de aula:

Videocassete, TV, aparelho de som, DVD	R\$ 1.800,00
--	---------------------

Total Geral	R\$ 40.000,00
--------------------	----------------------

II. Equipamentos financiados por projeto cultural governamental

Captação de imagem e som:

2 câmeras de vídeo digital Mini DV Panasonic handycam	R\$ 4.800,00
2 tripés de câmera	R\$ 1.200,00
Câmera fotográfica, microfones, refletores e acessórios	R\$ 2.400,00
Total Parcial	R\$ 8.400,00

Ilha de edição:

1 computador Apple E-Mac	R\$ 5.500,00
Monitores de TV e de computador	R\$ 800,00
1 videocassete VHS Panasonic	R\$ 300,00
Total Parcial	R\$ 6.600,00

Total Geral	R\$ 15.000,00
--------------------	----------------------

III. Equipamentos financiados com recursos próprios

Captação de imagem e som:

1 câmera de vídeo digital Mini DV Panasonic handycam	R\$ 2.400,00
Microfones e acessórios	R\$ 300,00
Total Parcial	R\$ 2.700,00

Ilha de edição:

1 computador Apple E-Mac	R\$ 5.500,00
1 monitor de computador 17 de polegadas	R\$ 500,00
1 videocassete VHS Panasonic	R\$ 300,00
Total Parcial	R\$ 6.300,00

Total Geral	R\$ 9.000,00
--------------------	---------------------

Fonte: mercado varejista de equipamentos eletrônicos da cidade São Paulo: vários

Parte II

Análises da pesquisa

Capítulo 6 – Categorias de análise

Autores como Fortuna, Novaes, Pais, Margulis, Urresti e Melucci consideram relevantes certas categorias “maleáveis” (MARGULIS; URRESTI, 1998) de análise para identificar as variações e nuances do perfil do jovem contemporâneo. Sustentam suas posições com as categorias “epidérmicas” (MARGULIS; URRESTI, 1998) identificadas no correr das mudanças estruturais da sociedade moderna, e nelas nos apoiaremos para pensar sobre as questões juvenis vindas à tona a partir do ateliê de vídeo.

Essas categorias foram aplicadas como instrumento de investigação, com o propósito de chegarmos o mais próximo possível do jovem *real* – no nosso estudo de caso, produtor de cultura – não do jovem *formatado* por produtos culturais de mídias comerciais e, também de pesquisas de representação da sociedade feitas à distância. Margulis e Urresti, por exemplo, falam em “dados duros” (MARGULIS; URRESTI, 1998) quando se refere aos modelos tradicionais de pesquisa, indicando a possibilidade de se pensar uma “recategorização” dos jovens a partir de outras formas de se fazer pesquisa. Com as categorias escolhidas temos o intuito de legitimar as práticas culturais advindas das tecnologias do vídeo como canal e espaço de explicitação privilegiados dessa juventude.

Os itinerários de observação construídos através das práticas culturais permitiram desvendar pontos de vista e experiências criativas do jovem aumentando o número de possibilidades, modificando trajetórias individuais e grupais e, com novas linguagens e formas de expressão, reinventando vínculos e formas de agregação social (NOVAES, 2006).

Nossa exploração etnográfica como via privilegiada de acesso às sensibilidades juvenis – do *sensorium* – encontrou nas categorias apresentadas, principalmente, pelos trabalhos de Machado Pais (2001, 2006) recortes que caberiam para analisarmos as práticas culturais de um ateliê de vídeo. Ao tratar da cultura juvenil, da produção artística e da formação de identidade percebemos que suas categorias – “performativo”, “risco”, “experimentação”, “persuasório”, “visual” – servem também de recorte para analisarmos os jovens do ateliê de vídeo.

Machado Pais organizou esses pontos de análise além de usuais “formas prescritivas” (PAIS, 2006) reguladoras dos rituais de passagem do jovem para a vida adulta. Considera essas “formas prescritivas” – com flexibilidade ou rigidez, com certezas ou inseguranças – como necessárias, mas não suficientes. Recortes para análise como inserção no mercado de trabalho, constituição de família, entrada na universidade, possibilidades de pensar sobre o futuro, mudanças hormonais (PAIS, 2006), todos eles podem ser melhor entendidos se incluirmos a condição “performativa” juvenil para observar esse sujeito nesses tempos de transformações:

[...] entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe. (PAIS, 2006: 6)

O vídeo e suas qualidades – coletivo, investigativo, tecnológica e convergente – fazem parte das culturas performativas. O aprendizado adquirido com câmeras ágeis, leves e pequenas, juntamente com programas digitais de edição, criou um campo de observações de itinerários juvenis visíveis, possibilitando agregar contribuições a cerca de novas pistas sobre a sociedade. Segundo Gilberto Velho:

As juventudes, com sua heterogeneidade e dinamismo, com novos tipos de projetos e trajetórias devem ser acompanhadas com cuidado e atenção. Essas combinações e sincretismos, de algum modo originais, certamente podem nos ajudar a pensar melhor sobre problemas teóricos e concretos da vida social (VELHO, 2006: 200).

A ordem dos capítulos sobre as categorias de observação vai em direção do que é específico das atividades com vídeo. Cada capítulo nos leva a uma leitura partindo da visão ampla para a particular sobre os jovens. Da mesma forma, encontraremos uma variedade de práticas culturais do início até o envolvimento específico com as tecnologias do vídeo, e também das falas iniciais sobre projetos individuais até outras visões sobre futuro e a construção de novos itinerários individuais.

As categorias de análise estão dispostas nessa sequência: *Porta de entrada: tendências para um eixo geracional*; *Relações com o espaço e o tempo*; *Método de intervenção e aprendizagem*; *Variações sobre o tema trabalho*; *Percepção de mundo*. Elas apresentam o caminho percorrido pelos jovens através de ações planejadas nas quais puderam ser reconhecidos como sujeitos do seu processo educacional.

Porta de entrada: tendências para um eixo geracional apresenta as variações encontradas nos jovens através de suas práticas culturais e sociais. Podem ser consideradas as características iniciais que os representam. As vivências em projetos sociais e em produções culturais nas suas localidades de origem podem ser pensadas como característica de geração. O capítulo traz o marco zero do VCT, o que trouxeram de repertório prévio, os passos individuais de cada um, sua participação social – projetos de igreja, escola, organizações não governamentais e propostas autônomas – e de produção cultural – envolvimento com outras formas de expressão e linguagem (dança, teatro, fanzine, música, grafite, vídeo).

Relações com o espaço e o tempo refere-se à mobilidade dos jovens pela cidade. Usuários de um espaço urbano, ora disponível, ora intransponível, a mobilidade aparece não como ascensão social, mas construtora de relações e modos possíveis de transitar por culturas, instituições, aparelhos sociais da cidade. Nesse espaço urbano, roteirizado por experiências pessoais e coletivas, desenha-se uma importante rede de instituições, relações e pessoas com possibilidades de expansão. A experiência de tempo se mistura com a idéia de espaço. O tempo aparece também como ordenador das escolhas dos jovens. Muitas vezes, essa experiência de tempo esteve vinculada à questão da mobilidade. A construção dos projetos juvenis dentro das vinte quatro horas de um dia é dado de subjetividade importante para a compreensão do sujeito.

Método de intervenção e aprendizagem mostra os momentos do sujeito reflexivo que percebe o processo de aprendizagem e se reconhece nele. O ateliê de vídeo aparece com as qualidades e conflitos de um projeto colaborativo de desenvolvimento da linguagem e da socialização. Encontramos nos relatos, nas discussões, nas entrevistas, nas redações e na construção dos personagens vários momentos desse sujeito reavaliando seu percurso e conhecimento. O campo de pesquisa do ateliê, o modo como a pesquisa interagiu com os jovens e as práticas pedagógicas

do VCT criaram um território meta-cognitivo, pois as situações de aprendizagem com a construção de uma linguagem feita de imagens, sons, palavras e personagens instigaram o tempo todo o jovem a fazer a reflexão sobre sua trajetória educativa e serviram de fonte de análise da pesquisa.

Variações sobre o tema trabalho traz a principal preocupação do grupo. O conceito de *trabalho* construído com base em idealizações e representações externas e internas ao grupo apareceu de várias formas e em relação direta: a) com a família, envolvendo oposições, decisões e mudanças de planos, confrontando com expectativas dos pais; b) com o posicionamento sobre orçamento familiar e mercado de trabalho – aparecem distinções entre trabalho formal, autônomo e cultural; c) o futuro, as expectativas de estudo e projetos de continuidade após ateliê de vídeo – novos cursos, produções audiovisuais, graduação, realização pessoal e profissional; d) com a moratória juvenil, uma negociação entre as responsabilidades e compromissos da fase adulta e as práticas culturais e de aprendizagem.

Temas referentes à sexualidade, etnia e gênero ocuparam a frente dos debates, uma vez que faziam parte de conteúdos aplicados do VCT, mas não tiveram destaque de forma tão incisiva no momento em que o trabalho de pesquisa aconteceu que justificassem um olhar detalhado.

Percepção de mundo observa os procedimentos e fases da produção do vídeo (roteiro, produção, câmera, edição) intervindo nas formas de pensar e aprender. Na voracidade do vídeo – ao incorporar os vários elementos das linguagens –, os jovens se encontram e se reconhecem como produtores de cultura. Nesse capítulo encontramos distinções feitas a partir das escolhas feitas por cada itinerário expressivo contido na produção do vídeo, pois cada jovem teve uma identificação maior com um procedimento, uma fase, uma arte, uma técnica. O que distingue cada sujeito trouxe pistas sobre o vídeo ser possibilidade de trabalho pedagógico diferenciado por indivíduo e por grupo.

Capítulo 7 – Porta de entrada: tendências para um eixo geracional

Para entendermos esses jovens consideramos como *porta de entrada* para nossa análise o momento de chegada ao projeto de vídeo. As distinções do grupo observado atestam a relação das práticas culturais com suas marcas históricas, geográficas, sociais e econômicas. Não estabeleceremos marcas geracionais do grupo, mas indicaremos tendências. Mannheim (1982), Pais (2001, 2004, 2006), Melucci (1992, 1997), Margulis e Urresti (1998) dão importância ao ponto de entrada geracional quando se referem aos jovens – o tempo histórico-social, a família, a escola, a tecnologia no momento em que esse sujeito “adentra” na sociedade como jovem – e o ponto de observação construído a partir desse passo primordial. São referenciais sócio-culturais importantes para compreensão do sujeito e sua visão de mundo.

7.1. Os “jovens de projeto”

Já nos referimos ao fato de estarmos pesquisando jovens com características peculiares. Não é qualquer jovem, mas um jovem com repertório considerável em termos de participação social e cultural a ponto de podermos chamá-los de “jovens de projeto” (NOVAES, 2006). Como os critérios de seleção do VCT valorizavam o engajamento em trabalhos sociais e culturais, e estando essas formas de participação vinculadas à instituições das localidades das quais eles fazem parte – regiões periféricas da cidade de São Paulo – essas características limitaram de forma evidente o perfil encontrado.

Regina Novaes (2006) faz uma distinção entre “jovens de projeto” e “jovens de periferia” como sendo dois grupos diversos. “Jovens de periferia” seriam aqueles que “freqüentam” as atividades culturais locais – são consumidores de shows de *Hip Hop*, de performances e manifestações culturais através do grafite, dança e outros estilos musicais –, mas não são produtores de cultura. “Jovens de projeto” seriam aqueles que se envolvem em processos de produção cultural e que, de um modo organizador ou criador, “inventam novas maneiras de sociabilidade e integração societária”. Os jovens do VCT seriam classificados como um grupo, não necessariamente “elitizado”, mas tendo um histórico cultural com experiências significativas, duradouras ou

pontuais, suficientes para lançá-los em empreitadas de responsabilidade e compromisso como monitorias, coordenação e gestão de projetos.

Esse fator “projeto” valorizou uma forma de estar no mundo, visto que otimizou conhecimentos não vividos na formação tradicional. O que foi aprendido na família e na escola serviu de repertório para ser exercitado e testado em outras práticas culturais, de forma a tornarem-se “pontes” de inclusão e de negociação com o real:

Para aqueles que têm acesso, os projetos podem contribuir para a supressão de certas marcas da exclusão pelo aumento da escolaridade, da capacitação profissional, da consciência étnica, de gênero, de pertencimento local comunitário. Os projetos sociais tornam-se pontes para um determinado tipo de inclusão social de jovens moradores de certas áreas marcadas pela pobreza e pela violência das cidades. Com eles, uma parcela dos jovens pode inventar novas maneiras de sociabilidade e integração societária que resultem em determinadas modalidades de inclusão. No plano local, mesmo para os jovens que, por diferentes motivos, não têm acesso aos “projetos”, pode-se dizer que sua mera existência amplia o campo de negociação com a realidade (NOVAES, 2006: 113-114).

O fato de estar participando de projetos não confirma a existência de um marco geracional, mas evidencia uma tendência estabelecida a partir de uma base de iniciação de modos de produção artística e comunicacional que os distinguiria de alguma forma como produtores diferenciados de cultura. De qualquer forma, o convívio com as práticas culturais e a manipulação de múltiplas formas de atuação no campo social – em rede ampliada de “pólos formadores” (CITELLI, 2000, 2002) – indica maneiras diferentes de tratar e conduzir questões próprias da idade. Elas se evidenciam na qualidade dos debates e reflexões, cuidadosamente contextualizados, sobre temas como Trabalho, Educação, Cultura e Família.

Vejamos exemplos que trazem o perfil “jovem de projeto”, suas particularidades e ambiências. Escolhemos relatos, dentre tantos, cuja narrativa apresenta a diversidade na igualdade. Neles, encontramos um mosaico rico e interligado de processos de iniciação:

Luana¹²: Tivemos muitas **oficinas** e eu adquiri muitas experiências favoráveis para a minha vida. Em um dos **cursos** ou **oficinas**, como queira, tivemos que criar um **projeto**. Nos juntamos em 10 pessoas e criamos o GAGA - Grupo de Apoio a Gravidez na Adolescência -, mas todos que estavam ali tinham que criar um **projeto**. (Anexo B: 155)

Rafael Lira: Eu sempre fiz **cursos** em ONG's e isto de certa maneira deu uma abertura para o social, para a cidadania e o papel da responsabilidade social pessoal. No final de junho de 2003 acabei um **curso** de hotelaria na Organização Fenix em Barueri mesmo, e quando estava lá representei a mesa em alguns **eventos**. Foi em um deles que aconteceu meu despertar na conferência dos direitos da criança e do adolescente. Foi nesta ocasião que vivenciei uma **experiência participativa** de elaboração de políticas públicas, pessoas discutindo, analisando diagnóstico, leis etc. [...] Nisso tudo, me convidaram a participar do Fórum Adolescer, um **espaço aberto** para adolescentes discutirem propostas das coisas que interferem em suas vidas. Realmente não foi um fórum, não teve discussão e foi mais um **projeto** para não dizer outra coisa. (Anexo B: 156)

Flávia: Primeiramente, aos 13 anos, eu entrei na **banda** da igreja. Eu tocava a parte do prato e tive aula de saxofone. Mas eu era pratista da igreja. Fazia parte da percussão. Era a *Igreja Maravilha de Jesus*, era uma igreja pentecostal. E eu também fazia parte do **coral**, meu naipe era o contralto. E eu fiquei naquela igreja até meus 15 anos. Depois a gente se mudou e depois de dois anos, em outro ministério, eu comecei a fazer **teatro**. [...] Nós ficamos um pouco envolvidos com a JOCUM, que é uma instituição chamada Jovens Com Uma Missão, que evangeliza e faz **projetos** sociais. [...] Da igreja, acaba aí. Então começou essas coisas mais políticas, que eu comecei a gostar. Depois eu entrei para a Sexualidade e Prevenção, que foi um **projeto** gerado do primeiro Bolsa Trabalho. E a gente trabalhava com prevenção, com jovens. Chegamos a ter algumas **oficinas**. E isso já não era mais na igreja. Não era bem com ONGs, eram educadores que nos apoiavam [...].(Anexo D: 228-229)

Oficinas, propostas, cursos e eventos ressaltaram uma teia feita de práticas culturais. Essa rede de projetos, idéias, relações, indivíduos, tecida com referenciais estabelecidos *dentro* ou *fora* dos âmbitos familiares e escolares, são estruturantes de um perfil comum. Ela atuou como uma facilitadora ao acesso à tecnologia, aos meios de comunicação, às novas formas de conhecimento. “Como etapa da vida que se situa entre a proteção socialmente exigida para a infância e a emancipação esperada na vida adulta” (NOVAES, 2006) essa juventude teve a

¹² Os depoimentos das entrevistas individuais e encontros de aprendizagem estão sem correção, respeitando o modo como os jovens se expressam verbalmente. Repetições, pontuações e gírias foram mantidas para destacar a intencionalidade e espontaneidade dos relatos. Foram excluídas apenas palavras obscenas ou grosseiras. Usaremos marcações em negrito nos nomes, para destacar o sujeito, e nos termos e frases que forem abordados em parágrafos de análise. Quando todo depoimento for significativo, deixaremos o texto sem marcações.

possibilidade de tirar proveito de uma rede de conhecimentos e construir itinerários próprios de formação.

Essa situação específica de jovem morador de bairro periférico com mobilidade por experiências educadoras diversificadas, tem agregado agências socializadoras diferentes de família e escola, representadas por associações de bairro, organizações não governamentais, vislumbrando outro tipo de construção à passagem da adolescência à vida adulta. Novaes articula idéias que nos habilita pensar como esses outros itinerários de entrada do jovem no mundo adulto, interferem nas expectativas e representações dos jovens sobre temas de trabalho, educação e futuro.

Com experiências inéditas, a rede de proteção e emancipação trouxe determinadas demandas e características particulares à juventude, na lida com a cultura, a tecnologia e a arte. Segundo Novaes, referendando posição de outros autores citados como Martín-Barbero, Orozco-Gómez e Sousa, o acesso às inovações tecnológicas, mesmo que desigual em tantos quesitos, aproximou de algum modo os jovens. O que a autora reconhece genericamente, pudemos observar no grupo:

Por um lado, houve uma ampliação das agências socializadoras da juventude que extrapolam o âmbito da família e da escola, implicam o aumento do espaço de influência dos meios de comunicação e a presença da internet. A inovação tecnológica tem aproximado jovens de mundos diferentes. Desiguais e diferenciados por subgrupos etários, pelo nível de escolaridade, por gênero, raça, local de moradia, com acessos diferenciados aos projetos sociais, os jovens de hoje podem ter a mesma quantidade de informações sobre um determinado assunto, sobretudo quando fazem parte de um grupo ou movimento cultural ou esportivo. [...] Embora sejam muitos os que não têm computador em casa, os computadores de associações, centros comunitários e ONGs são usados pelos jovens (NOVAES, 2006: 119-120).

Inclusive, todo equipamento destinado ao VCT, após o programa de 18 meses, passou a ter ampla serventia. O VCT passou a ser chamado de CMJ, Centro de Mídia Juvenil, exatamente porque a instituição entendeu que o conceito de atendimento ao jovem havia evoluído: disponibilizar estação de microcomputadores e câmeras de vídeo, como forma de apoio aos projetos coletivos e sociais dos jovens.

7.2. Participantes, oficinairos e organizadores

No caso do VCT, as combinações possíveis entre as inovações tecnológicas, o engajamento cultural e o comprometimento com os projetos, e tudo que os cerca são as causas da aproximação desses “mundos diferentes” (NOVAES, 2006). Essa somatória de comprometimentos se apresentou logo no perfil de entrada dos jovens do VCT de duas formas: como organizadores (aqueles que têm parte no planejamento e execução de projetos) e como oficinairos (aqueles que são produtores culturais e ministram aulas).

Os exemplos a seguir trazem essa modalidade colaborativa, construída anteriormente ao ateliê de vídeo. Mesmo sem idade, plena consciência do processo e alguma habilidade artística, os jovens se envolveram, ainda na fase da adolescência, na organização de cursos e oficinas, além do planejamento de projetos. Verbos de ação como *ajudar*, *organizar*, *assumir*, *participar*, identificam um processo de iniciação nas organizações não governamentais dos seus bairros, através de diversas práticas culturais:

Aldrey: Na Sala 5 eu cuido muito mais da parte de teatro. Porque eu já fazia teatro há algum tempo. Foi praticamente junto, as duas coisas que eu comecei. [...] Na verdade, eu entrei para fazer uma aula de inglês lá. Eu acabei **ajudando, ajudando, ajudando** e depois não tinha mais como sair. Lá, eu fiquei muito mais **organizando**. Porque eu comecei há quatro anos atrás e eu era muito nova para dar oficina de qualquer coisa. Mas teve algumas vezes que eu acabei **assumindo** algumas coisas. (Anexo D: 220)

Diana: Por exemplo, o Delarte é um projeto cultural. O Delarte tem parceria com o Família na Escola. A gente passava nas escolas no final de semana, fazendo apresentação de bandas, exposição de quadros, porque eu tinha alguns amigos que esculpiam e pintavam quadros, apresentação de teatro. **Mas eu só ficava na parte da organização, porque eu não sei fazer nada.** (Anexo D: 225)

Monique: Há quatro anos atrás eu era uma jovem dispersa, sem muita expectativa de vida, até que perto da minha casa abriu um centro social – oficinas de computação e capoeira. **Comecei a participar** e conheci vários jovens. Com o passar do tempo nos tornamos muito próximos. Foi aí que surgiu o grupo MJB, Movimento Jovem Brasileiro. Somos jovens idealistas e fomos atrás de nossos objetivos. **Conseguimos para a comunidade oficinas de teatro, dança contemporânea, Hip Hop, break.** (Anexo B: 155)

No caso do relato de Diana, é importante ressaltar uma desqualificação inconsciente do trabalho de quem fica na “organização” dos projetos e das oficinas. “Mas eu só ficava na parte da organização, porque eu não sei fazer nada”, disse. Como se organizar não fizesse parte do trabalho criativo, ou fosse um trabalho secundário para aqueles que não sabem ser criativos. As condições materiais e institucionais para que as práticas culturais de jovens de baixa renda vicejem e venham à tona, pedem trabalho constante de organizadores, contra-regras, produtores, enfim, de indivíduos que sustentam os bastidores do processo. O valor desse perfil de jovens organizadores de projetos é fundamental que seja destacado, porque parte deles iniciou sua trajetória cultural dando suporte para que outros pudessem expor suas produções.

Poucos relatos apresentaram a escola como um pólo de práticas culturais. Além de algumas experiências realizadas em parceria com organizações não governamentais, apenas a história de uma garota trouxe um núcleo de engajamento e produção cultural inserido em uma comunidade escolar: o TV Filó, da Escola Estadual Filomena Matarazzo, em Ermelino Matarazzo. Suelen era a representante mais próxima da experiência. Através do relato, ficou evidente não ser um projeto passageiro e pontual de produção de vídeo. Além disso, o que vimos, através dos relatos, foi uma idéia concreta e permanente de projeto no qual a produção e exibição de vídeos foi gerador de espaços de aprendizagem e socialização:

Suelen: Atualmente, estudo em uma escola chamada Condessa Filomena Matarazzo e trabalho em um projeto chamado TV Filó, que visa trabalhar essa área de audiovisual. [...] Na verdade, o Filomena não tem cursos de vídeo, ele tem um projeto que trabalha com vídeo, que é o TV Filó. Já ia fazer dois anos que eu estava lá no TV Filó, trabalhando com vídeo, produção, edição, essas coisas básicas. [...] A gente se vê todo dia. A gente se vê na escola, se a gente está em aula vaga, a gente senta, a gente conversa. Ou a gente vem fora do nosso horário. Eu lembro quando eu não tinha o VCT, eu ficava viciada. Eu ficava de manhã, à tarde e à noite, lá no Filomena. Os professores começam a te conhecer mais, eles começam a te chamar para uma série de coisas, uma série de trabalhos: “Olha vai ter tal atividade aqui... Tem um projeto, vem filmar, não sei o que lá... É possível?”. Porque no Filomena os professores fazem projetos que acontecem. (Anexo B: 157; Anexo D: 239)

A história positiva de Suelen apontou o foco para a questão do envolvimento da escola em projetos culturais. O projeto TV Filó é um projeto de continuidade que evidencia o hiato

estabelecido entre escola e cultura juvenil. Há uma separação entre a prática escolar e a cultura juvenil (SPOSITO, 2000) gerada por modelos não-colaborativos e não-socializadores de aprendizagem. Naturalmente, as escolas acabam negando qualquer forma estruturada em modelos procedimentos, rituais e rotinas que se constroem com base nas práticas culturais.

Um modelo de engajamento e produção cultural diferente do relatado acima, mostrou haver outras formas de participação da escola no processo de iniciação do jovem no universo cultural. Talvez, o que poderia diferenciar um do outro é a condição de núcleo de produção de cultura instalado permanentemente na escola, em contrapartida a um simples espaço de exposição e difusão da cultura local (bandas, grupos de dança, artes plásticas, performances, entre outras formas de expressão), sem necessariamente, gerar cultura. Vimos no exemplo da garota Diana um momento semelhante, da escola como receptáculo da produção cultural externa:

Diana: Por exemplo, o Delarte é um projeto cultural. O Delarte tem parceria com o Família na Escola. A gente passava nas escolas no final de semana, fazendo apresentação de bandas, exposição de quadros, porque eu tinha alguns amigos que esculpam e pintavam quadros, apresentação de teatro. (Anexo D: 225)

As perspectivas de experimentação como essas existem, no entanto são restritas. O mundo adulto, o universo do trabalho, os espaços urbanos e a cultura escolar geram realidades não convidativas à participação. Os jovens carecem de espaços para desenvolver suas práticas culturais, bem como para expô-las. A necessidade de materializar e exhibir publicamente todo esse conjunto de expressões artísticas e culturais, na forma de performances, shows, eventos, os obriga a buscar caminhos próprios, fora do eixo escolar. (AÇÃO EDUCATIVA, 2006).

O contato com diferentes formas de expressão foi uma variável encontrada no grupo pesquisado. Os jovens, antes dos trabalhos em vídeo, haviam testado uma variedade de manifestações artísticas e comunicacionais, tanto de suporte artístico quanto de complexidade, e pela “voracidade” do vídeo foram absorvidas nas fases da produção audiovisual. O ateliê de vídeo as referendou como repertório cultural, o que o confirma como um dispositivo tecnológico catalisador. Ele aceita contribuições de outras linguagens e códigos.

Da pichação ao grafite, do desenho no muro ao fanzine, da imagem à música e à palavra, do teatro à dança, na fala de Leandro encontramos um exemplo emblemático desse múltiplo itinerário por várias linguagens. O rapaz apresentou-nos um trânsito pelos espaços de intersecção, articulação e reconfiguração de novos “processos e protocolos da leitura e da escrita”, experimentados por “novas tribos indígenas” (MARTÍN-BARBERO, 2001). A movimentação pelo espaço urbano e pelas formas expressivas foi um tema significativo nesse relato de Leandro.

O traçado dessas experiências culturais por vários bairros da Grande São Paulo – pichação, grafite, fanzine, *Hip Hop* – finalizou a trajetória em um possível projeto audiovisual, para aprender a produzir vídeos independentes na forma de documentário, filme ou videoclipe:

Leandro: [...] Eu, com 15 anos, eu comecei a pichar, fazer pichação. Eu conheci uma galera que praticava esses atos de fazer pichação. Pichação mesmo, não grafite. Trabalhava um pouco com adrenalina, com essa lógica de ser proibido, de noite, subia em prédios e isso eu achei bacana. Chamava RAPTO, que é Rabiscos Alucinantes Para Todos Olharem. Na verdade era uma galera que começou a pichar em 89 mais ou menos. Era da zona norte de São Paulo, ali de Santana, Imirim. Então eu conheci um camarada que morava lá e mudou para Francisco Morato e ele falou: “Eu faço um barato bacana, eu acho que você vai se ligar.”. Aí começamos a pichar. Aí foi Francisco Morato e começamos a aterrorizar pela cidade. Centro de São Paulo também, Anhangabaú. [...] Então a gente começou a fazer grafite e conheci essa galera que fazia essa coisa mais organizada. Eles faziam parte de um trabalho voluntário nas escolas. Foi uma expressão bem individual de cada um. Era uma coisa que saía de dentro mesmo. Chamava Mongos. E porque esse Mongos? Talvez porque você se torne um parasita mediante a falta de infra-estruturas. Você não trabalha, não estuda, coisas são negadas, você se torna um parasita, um monguinho. E tem uma coisa curiosa porque nunca rolava de a gente ter... Ninguém trabalhava. Moleques de quinze anos, o que é que a gente iria fazer? “Vamos fazer uma ‘correria’! Vamos!”. [...] Aos 16 anos me tornei militante de um grupo de esquerda totalmente independente e uma corrente de unificação: Luta Libertária e *Hip Hop* Libretário. Aos 17 anos fiz parte de uma oficina de fanzine chamado de Pânico. [...] Hoje busco uma chance dentro desse projeto com objetivo de um dia fazer um documentário denunciando a repressão sofrida por pessoas de baixa renda. Pretendo buscar dentro desse projeto um espaço para a mídia independente com intuito de um dia desligar o barato independente das ações governamentais dando espaço para CDs, jornais, filme e vídeos com produções autônomas. (Anexo D: 230)

Qualquer exemplo trazido pelos jovens citou duas ou mais formas de expressão como ponto de entrada no universo cultural. No caso de Leandro vimos a profusão de ideologias, códigos, suportes e performances, num exercício seqüencial de busca pela experimentação artística.

Nos depoimentos das entrevistas individuais encontramos uma diferença de gênero no envolvimento com as práticas culturais, que se apresentou de maneira explícita durante os exercícios do ateliê. Entre as produções culturais juvenis mais citadas encontramos o teatro, o grafite, a dança, além da presença constante do *Hip Hop*. Entre rapazes e garotas houve uma aproximação maior para um tipo ou outro de expressão.

Nos relatos dos rapazes apareceu a música, representada fortemente pelo *Hip Hop* em primeiro lugar. A pichação e o grafite como forma de expressão plástica vinculada ao movimento *Hip Hop* também foi citada no processo de iniciação cultural:

Rafael dos Santos: Estava em uma nova casa, comecei a entrar no **movimento *Hip Hop*** e conheci o ECBF, Espaço Cultural Beija-Flor onde estou até hoje fazendo **aulas de MC e DJ**. Futuramente, vou virar um instrutor para poder passar meus conhecimentos. **Cantando rap** conheci um grupo, Biografia de Rua, onde os componentes me chamaram para cantar. Aceitei com muito gosto, e cantando com o grupo passamos por muitos apertos. Cantar em um lugar fora da cidade e não ter dinheiro e outras coisas mais. (Anexo B: 156)

Danilo: Ouço música desde os 7 anos de idade, por influência do meu irmão que vivia assistindo vídeos que o meu tio gravava, pois os vídeos eram transmitidos pela MTV, que na época não era acessível em casa. Me identifiquei pela coisa e desde meus 17 anos dou **meus passos na música**. Hoje em dia, estou a quatro anos **cantando, compondo e muitas vezes produzindo**. (Anexo B: 152)

Dereck: O primeiro passo, que eu acredito ter sido uma revolução pessoal, foi a partir do momento em que conheci a **cultura *Hip Hop***. Foi daí que decidi que eu tinha que evoluir. O tempo passa, as minhas habilidades intelectuais evoluíram. A incerteza que eu nunca conseguiria arrumar um emprego também aumentou. Percebi que era preciso ir além da arte. (Anexo B: 153)

As garotas encontraram no teatro e na dança, formas de expressão corporal. A facilidade com que se envolviam nas atividades centradas em expressão corporal foi aparecer nas produções de

vídeo. Explicitamente dispostas, estiveram presentes nos exercícios de aquecimento, de representação de cenas de ficção, de reportagem na rua ou com entrevistados especialistas na frente da câmera.

Durante os trabalhos do ateliê, em várias ocasiões, elas assumiram a frente da cena para que os exercícios fossem realizados. Nas atividades em que os personagens ganharam corpo e voz, elas fizeram o papel feminino e o masculino, pois os rapazes se recusaram a assumir a função. Nas atividades em que as entrevistas foram feitas com transeuntes, o papel de repórter foi ocupado por elas, inclusive na função de produtora de vídeo, abordando os pedestres e incentivando-os a dar depoimento para a câmera.

Nas falas a seguir, temos exemplos de como o teatro esteve presente na vida dessas garotas, através dos projetos das organizações não governamentais:

Aldrey: Realmente, gosto muito de **teatro, faço há mais de um ano** e pretendo continuar. Acho que é um meio de comunicação, ou até mesmo só de expressão muito eficiente. (Anexo B: 151)

Luana: Quando eu comecei no VCT, eu gostava muito de ir ao **teatro**. Começando o VCT, eu **comecei a me colocar mais em frente às câmeras**. E eu ando mais com o pessoal do **teatro** e saio mais com o pessoal do **teatro**. (Anexo D: 234)

Juliana: Nossa, quando eu **descobri o teatro e a dança** foi amor à primeira vista, cai de cabeça, foi minha salvação em algumas coisas em minha vida. Daí, comecei no movimento *Hip Hop* e, com atitude em minhas coisas. (Anexo B: 154)

Monique: Dentre o grupo de 10 jovens, incluindo eu, fomos selecionados para participar do **espetáculo Sawaad** [espetáculo de dança da companhia de Evaldo Bertazzo], e hoje somos educadores, eu de **dramaturgia e dança**, e atuo na comunidade. (Anexo B: 156)

Denise: Estudo à noite e **faço teatro** e um outro **curso de animação**, ASA, e sou monitora de **grupo de cinema**. (Anexo B: 153)

Daniele: Faço teatro há dois anos e meio, fiz curso de diversas coisas. Mas eu era muito tímida. O que fez eu deixar essa timidez de lado foi uma vontade imensa de ser jogadora de **volley**. E fui para o centro que por sinal era muito longe de minha casa. E foi assim, em busca de meus sonhos... Vou conquistando aos poucos, com o **teatro**. (Anexo B: 152)

As práticas culturais encontradas seguiram o modelo de expressões performáticas (PAIS, 2006), típicas da cultura juvenil. A palavra escrita, através da dramaturgia, estaria também condicionada à forma dessa expressão, uma vez que surgiu como apresentação pública. O modelo performativo esteve presente até no perfil dos jovens que não experimentaram de forma direta a criação de obras. Muitos deles estiveram envolvidos em funções e atividades de planejamento, organização e execução, dando suporte à criação ou a oficinas, shows e exposições. Esses jovens produtores de eventos estiveram tanto ou mais envolvidos na produção cultural que qualquer outro.

A presença do adulto nas falas da *porta de entrada* do projeto foi um elemento significativo para esse jovem e sua posição como partícipe do mundo social e cultural. Não obstante, vimos que esse adulto não foi, obrigatoriamente, representado pela família nuclear. Muitos chegaram às práticas culturais pela mão de professor e amigo. *Pai, mãe, tio, irmão* aparecem como iniciadores, mas não como o único a ocupar a função. De qualquer forma, a relação com o adulto o colocou frente à rede de produtos e projetos no processo de iniciação cultural, variando de diversas maneiras e intensidades.

Alex: Em 2002, conheci um **professor de história** que me incentivou a ler livros e a escrever. Comecei a ler e com isso comecei a enxergar a “realidade”, a ver realmente quem são os criadores da miséria em que nosso povo vive. No final de 2002, tive meu **primeiro contato com o fanzine**, juntamente com outros alunos. E estou até hoje trabalhando com fanzine e dando palestras de fanzine para os alunos da escola que tem no meu bairro e também em outras escolas. (Anexo B: 151)

Anderson: Seis anos depois, comecei ir à escola. Os educadores se surpreenderam com o meu interesse nas aulas. Durante mais 5 anos estudei pra valer, pois **meu pai** me disse que quando fizesse 12 anos começaria a participar de um **grupo de jovens**, mas para isso acontecer eu deveria estudar muito. Foi então que em 2000, com 11 anos, entrei no grupo como membro da equipe de apoio. (Anexo B: 151)

Danilo: O RAP, por exemplo, eu conheço desde pequeno, dos 7, por vídeo, por clipes. Na época não era acessível, mas **meu tio** tinha umas “gâmbia” [abreviação de gambiarra, instalação elétrica ou eletrônica improvisada] e ele conseguia ter VHS, em que ele gravava e passava para o **meu irmão**. Eram **programas da MTV**, mas na época era bem menos acessível. (Anexo D: 223)

Denise: E aí, foi **uma educadora** na minha casa e me chamou para conhecer a ACER e eu fui e parei de trabalhar e fiquei fazendo um **curso de agente jovem**. E todos acreditaram em mim, no meu potencial. Aí teve uma vaga para ser monitor deste projeto e eu fui escolhida. (Anexo B: 153)

Diana: Tinham **amigos meus** que fizeram parte do **projeto do PAC, Aprendiz Congás**. Eles tinham escrito um projeto de cultura. Eles estavam desenvolvendo uma base em Carapicuíba. Eles me chamaram para participar desse projeto, Delarte. Eles ensinam a escrever projetos, elaborar e implementar o projeto. Daí eles me chamaram porque eu tinha acabado de perder o emprego, eu estava mais tranqüila. Daí eu comecei a participar. (Anexo D: 225)

Existe, dentro das práticas culturais encontradas, um conjunto de cursos e oficinas atendendo a essa população específica de jovens urbanos. Na área de vídeo, identificamos cursos breves de final de semana, com o propósito de estimular a criação e produção audiovisual. Desde o início dos anos 2000, “há grande diversidade entre propostas”, normalmente oferecida pelas programações de organizações não governamentais. Nessas oficinas, podemos dizer que o “jovem de periferia” (NOVAES, 2006) teria o seu primeiro contato com a cultura videográfica, através de cursos de final de semana, a partir da manipulação de equipamento de vídeo. O objetivo final dessas oficinas é o de produzir um vídeo de curta duração sobre temáticas sociais locais.

Parte dos jovens pesquisados havia passado por programas semelhantes. Através desses cursos realizados em espaços cedidos pelas instituições locais o jovem começou a ter o primeiro contato visão com a produção audiovisual. Nos relatos houve um projeto citado várias vezes. Patrocinada pela Petrobras, entre 2000 e 2006, a Associação Cultural Kinoforum realizou oficinas em bairros periféricos com o objetivo de aproximar a população de baixa renda ao universo do cinema:

Aldrey: Fizemos parcerias com a **Kinoforum**, onde eles desenvolveram **cursos de cinema**. Infelizmente não pude participar, pois aos finais de semana fazia, e ainda faço, oficinas de teatro. Achei muito interessante o resultado das **oficinas Kinoforum**, e vi que qualquer um pode produzir o seu filme. Apesar dos equipamentos serem caros, o que impede o projeto de ter suas próprias oficinas de cinema? (Anexo B: 151)

Dereck: Fiz alguns cursos de administração, informática, mas essa não me preencheu, até o momento quando o projeto da **Kinoforum** me incluiu no **mundo do audiovisual**. Até então eu somente participava como apoio aos oficinheiros do projeto do CEDECA Ipiranga, Casa 10, fazendo oficina de MC e dança. Hoje em dia abandonei pelo motivo que o espaço de tempo ficou curto, devido ao caminho que eu continuei na trilha do audiovisual. Já fiz edição na **Kinoforum**, produção, roteiro e direção na **Dombali**, outra instituição que faço parte, que discute a **afirmação de negros e afro-descendentes na mídia**. Atualmente, estou fazendo um curso de animações em massinha, no CEU Meninos. (Anexo B: 153)

Fernanda: Eu já estava na área do vídeo. Perto da minha casa tem uma ONG chamada **Arrastão**, e é um projeto que tem um **curso de vídeo**. E na verdade eu comecei no **curso de vídeo** porque o **meu professor é meu amigo** e ele: “Ah Fê, vamos fazer um curso de vídeo?”, e eu: “Curso de vídeo, como assim?”. Acho que há uns dois anos atrás. “Curso de vídeo, como assim? O que é isso?”, “Vamos, eu sou o professor.”. (Anexo D: 227)

O fato de participarem da rede informal das organizações não governamentais, o engajamento em projetos coletivos teve uma marca de ação multiplicadora, de ensinar o que se sabe. A expectativa colocada nas primeiras falas dos jovens, nas redações de seleção para o projeto VCT era de poder reproduzir e difundir o que seria aprendido.

O ideal de representar a localidade evidenciou-se na postura de três garotas, antes da existência do ateliê. Elas trouxeram a marca da multiplicação do aprendizado como algo anterior ao projeto de vídeo. A idéia de socialização do conhecimento era uma característica pessoal, própria do jovem, não imposta pelas comunidades:

Suelen: [A expectativa] era que eu pudesse **passar tudo que eu aprendi** pra eles [os jovens novatos do TV Filó]. Conforme eu fui melhorando minha aprendizagem, **fui conversando**. Eu estou prometendo a oficina até hoje e não dei, mas **a gente dialoga muito. Eles vêm, eles me perguntam**. E eu digo para eles... Então, a gente tem esse contato com a galerinha nova de agora. Eu faço meio o que fizeram comigo um pouco. Falo: “Olha gente, é isso e assim e assim... Te vira, para não ficar dependendo, porque nem sempre eu vou estar lá”. (Anexo D: 239)

Luana: Sim. Era um posto com a temática do DSTAids, que cada região tem um. E lá eles lidam com pessoas que já tem o vírus e com prevenção. [...] **é bem mais fácil um adolescente falar com um adolescente do que um médico já formado, com outra linguagem, falar com um adolescente** e tem os travestis também que fazem a prevenção de noite, na rua. Eles trabalham e

divulgam também. E como eu fui parar lá? No CAJUS a gente teve uma oficina de elaboração de projetos e a gente juntou um grupinho e em primeiro a gente queria levar cidadania para a escola, só que é super complicado levar cidadania ainda mais para a escola pública. E aí caiu a ficha de que lá tinham cinco ou seis meninas grávidas ou já com filho, lá no curso e no nosso grupo mesmo já tinham três pais. E aí a gente falou: **“Vamos escrever um projeto assim que possa divulgar a prevenção.”** (Anexo D: 233)

Monique: Na verdade eu trabalhei com projeto. Eles estavam construindo um projeto no meu bairro e eu peguei desde o início eles. A gente tinha teatro, tinha capoeira, tinha computação. Era em um centro social do bairro. Era uma casa, uma casa grande. E começou a ter uns cursos ali, e eu me interessei e fui lá ver. E acabou juntando uma galera e a gente foi ajudando a crescer com aquilo. Chegou uma hora que **nós mesmos éramos os oficinairos**. Tanto que eu estudei teatro, mais ou menos, uns três anos. Então chegou um momento que a gente falou: “E se nós déssemos aula de teatro, aula de capoeira?”. Então esses jovens que pegaram desde o início o projeto, **acabaram sendo os oficinairos**. E a gente montou um grupo que é o MJB, Movimento Jovem Brasileiro. (Anexo D: 236)

Em vários depoimentos assumiram o papel de “representante” da comunidade. Ao final dos trabalhos do projeto essa intenção de multiplicar para a comunidade passou a dividir as expectativas dos jovens com outras preocupações mais elaboradas, como ingressar e freqüentar a faculdade e ter projetos individuais complementares a projetos sociais.

Capítulo 8 – Método de intervenção e aprendizagem

O ateliê de vídeo se aproveita de uma situação favorável quando planejado para jovens de segmentos populares. É um projeto de desenvolvimento da linguagem e da socialização no plano individual e coletivo, que vai de encontro à demanda desses jovens por oportunidades formadoras e profissionais.

O que queremos demonstrar, uma vez que não realizamos uma pesquisa comparativa entre juventudes ou entre projetos de vídeo, é a mobilização de conhecimentos prévios, subjetividades e memórias sendo direcionados aos interesses, desejos e projetos juvenis. Encontramos nos relatos vários momentos desses sujeitos reflexivos, percebendo e reconhecendo seu processo de aprendizagem. O campo de pesquisa articulado pelo ateliê de vídeo, somado às práticas pedagógicas do VCT, criou vários espaços de reflexão, pois foram incentivados a pensar sobre seus itinerários culturais e educacionais. Por trás dos questionamentos feitos pelos educadores uma questão central sustentava todas as outras: “como isso tudo que está acontecendo interage em vocês?”.

O vídeo, a obra audiovisual, resultado de um processo de produção serviu como um bom formato de “texto” para o jovem se reconhecer e reconhecer a linguagem, a geografia, a cultura, a sociedade e os modos de como se aprende – reconhecer-se pertencendo ao aprender. O ateliê de vídeo foi experimentado como catalisador de conhecimentos. Qualquer projeto de vídeo interessado em expandir conhecimentos através da sociabilidade juvenil e de novas linguagens não abriria mão da participação do jovem no processo pedagógico.

As intervenções a que nos referimos no título do capítulo se apoiaram sobre fundamentos de projetos didáticos chamados de *Projetos de Trabalho* (HERNÁNDEZ, 2000), nos quais as práticas de vídeo são entendidas como práticas pedagógicas. Atuamos durante os encontros de aprendizagem junto com a educadora do VCT tendo como princípio a valorização dos espaços de reflexão. Esse princípio esteve apoiado em três aspectos básicos determinantes para a relação educador/educando.

Primeiro, no exercício permanente de autonomia do jovem, ele elaborava os temas e as perguntas que lhe eram pertinentes e lhe diziam respeito – trabalhava-se essencialmente com a construção de problemas, durante todas as fases de realização do vídeo. “Quais questões ‘ocupam’ o jovem?” seria a pergunta chave para esse momento.

Segundo, no trajeto dessa busca, ao perseguir suas perguntas e seus temas, construiu seus procedimentos, sua logicidade no percurso – o jovem tomou para si a responsabilidade de sistematização e organização do processo levando à tomadas de decisão. “Como o jovem planeja e organiza o processo de trabalho?” seria a pergunta chave.

Terceiro, no processo de organização do seu pensar, ele, continuamente, reorganizou – desconstruindo e reconstruindo – o *real*, percebendo-se autor da sua história. “Como o jovem reflete e tem consciência sobre o processo do trabalho?” seria a pergunta chave.

Através desse método de trabalho, o jovem não ensaiou, mas viveu a própria vida como propôs John Dewey e outros representantes da “pedagogia ativa”, no final do século XIX. A concepção seguida pelo ateliê de vídeo considerou educação como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura (LEITE, 1994).

Ao perguntarmos sobre o antes e o depois desse processo de formação, encontramos respostas indicadoras de ampliação e crescimento da consciência. De uma visão local para uma visão macro sobre a cidade e seus problemas, esse crescimento apareceu em palavras e expressões como “mudança”, “mudar”, “mudam”, “mais macro”, “maiores”, “multiplicação”, “monte de coisas”, “mais forte”. As mudanças decorrentes das práticas do ateliê de vídeo, segundo os jovens, estiveram vinculadas à troca de idéias, ao espaço de reflexão, enfim à relação com outros jovens.

De um modo ou de outro, viveriam transformações, mas houve um estado intencional chamado ateliê privilegiando a organização das idéias e conceitos em um espaço e canal de expressão. As falas reforçam os pontos de mudança pelos quais os jovens estavam passando e as condições

reais dessa mudança através do seu olhar sobre a realidade de suas vidas, seus bairros, sua cidade.

Onde está acontecendo essa mudança? Como está acontecendo? Com quem estou passando essa mudança? Como cada um está passando por essa mudança? Que caminhos posso vislumbrar diante dessa mudança? Perguntas como essas, estiveram presentes nas inquietações do grupo. O fato de estar passando por transformações e, ao mesmo tempo, adquirindo uma consciência de forma coletiva, partilhada em grupo e transformada em texto audiovisual elevou o nível de qualidade das questões. Os procedimentos da produção de vídeo trouxeram uma maior veracidade, trazidas pela visibilidade e concretude do fazer vídeo, sobre as questões juvenis para pensar melhor sobre as próprias escolhas.

O refinamento das idéias e posições apareceu em vários relatos. Nas falas de Aldrey e Monique, encontramos exemplos dessa qualidade das questões, potencializadas pelo espaço de reflexão construído:

Aldrey: Quando juntou, no centro, gente de vários [projetos]... Você ganha uma visão muito mais macro. Você consegue saber o que está acontecendo na Zona Leste, e você morando do outro lado da cidade.

Pesquisador: Muda sua visão da cidade?

Aldrey: Muda, muda muito. Porque aí você fala: “Isso não é um problema daqui.”. Daí, você pode pensar: “Não é só em tal bairro que acontece, nem tal...”. É um problema de periferias na verdade o que acontece. Depois se você começar a ver, não é um problema de desigualdade e aí os problemas vão ficando cada vez maiores. Na verdade, quando você faz um projeto... Até outro dia eu estava pensando assim: “Se eu fosse fazer outro projeto teria que ser fora do bairro e das escolas também, porque essa coisa de você trazer para fora, de você sair daquele ambiente, você vê outras coisas,” [...]. (Anexo D: 220)

Monique: Na verdade, eu pensei que fosse mais um curso profissionalizante de vídeo. E na hora que cheguei aqui me surpreendi, porque tem a parte de Cultura e Participação que é muito forte. São dois dias por semana e um dia é para Vídeo. E isso foi me despertando muito, porque a gente entrou em debates, a gente foi conhecer lugares. Fomos descobrir a cidade de São Paulo, inúmeros temas, um monte de coisas. E isso foi me motivando e eu fui descobrindo novas coisas. Até mesmo com as pessoas, porque vieram pessoas de vários lugares da cidade de São Paulo com as idéias totalmente diferentes. Todo mundo com vontade de querer mudar alguma coisa. E eu fui

conversando com as pessoas e fui pegando esse negócio. E eu não fiquei mais no meu bairro. Eu fiquei por São Paulo, Brasil, sabe? (Anexo D: 237)

Consideramos, então, o ateliê como um conjunto de atividades promotoras do aprendizado. Nesse sentido, a produção de vídeos foi um meio metodológico de intervenção e aprendizagem. Com essa intervenção intencional, o jovem foi convidado a ter consciência sobre a organização do seu pensamento, muito mais do que ter acesso ao equipamento e aprender manuseio de técnicas. A garota Monique sintetizou essa função educadora em uma frase: “A gente não aprendeu a mexer tanto nos botões, mas expor nossas idéias, escrever e foi muito bom. Eu acho que isso fez a diferença.” (Anexo D: 238).

A construção coletiva de um texto audiovisual, trazido à tona a partir do ajuste de *zoom*, da escrita e reescrita do roteiro, da preparação da entrevista, da escolha do plano, da exibição e discussão final foram oportunidades criadas para a reflexão. Foram oportunidades reflexivas realizadas em nome de uma *autoria*, de uma *identidade*, feita de várias *autorias* e de *identidades*. Não nos referimos à autoria da obra artística individual, mas da participação de vários autores em um processo de criação coletiva, pois existiu a mobilização de *autorias* mediada pela produção do vídeo, propiciando o fluxo de idéias, tanto convergentes quanto divergentes.

8.1. O vídeo como construção coletiva

A construção do texto coletivo audiovisual foi uma das características desse processo de formação. Vários exercícios de escrita – registros diários, reescritas, elaboração de relatórios, construção de projetos, roteirizações, elaboração de pautas de reportagem – foram experimentados. Como parte integrante da linguagem audiovisual, a palavra apareceu em várias fases da produção como sistematizadora desse texto coletivo audiovisual. Esses atos de escrita e leitura, e todas as crises e embates advindos deles, possibilitaram discutir sobre o escrever. O jovem pôde repensar a sua relação com a palavra.

Na maioria das vezes vimos uma experiência carregada de entraves, representada por termos e expressões de dificuldade e sofrimento. Alguns buscaram em outras formas de registro a saída

para sua expressão – o desenho, a fala, o planejamento e o corpo. No entanto, o roteiro, para aqueles que entenderam e se apropriaram da função do registro escrito nas fases de lapidação das idéias, serviu de suporte de todas as idéias do grupo. Esses atos de escrita serviram para revisarem suas relações com o universo da palavra.

Nos *Encontros 5 e 6* (Anexo C: 178-188) do ateliê de vídeo, a discussão sobre o escrever tomou tempo considerável dos trabalhos, visto que naquele momento colocava-se aos jovens uma proposta de exercício contínuo de escrita: registrar em diário impressões pessoais sobre os encontros de aprendizagem. A desculpa para não fazer o diário apontou culpados e razões em todas as direções: o próprio jovem, o leitor, a obrigação, a falta de sentido, a falta de desejo, a não compreensão do ato de pensar e escrever. Em termos institucionais, havia um princípio para desenvolver atos de leitura e escrita com os jovens. Vimos nas falas dos jovens que essa escrita individual estava fadada ao fracasso, ao contrário do processo de texto coletivo –a roteirização – que tinha certa chance de vingar:

Educadores: O que é um caderno? Para que serve um caderno? O que é um registro? Que formas existem de registro? Podemos registrar com a memória, com desenho, com o gravador de CD, com computador, com câmera fotográfica e de vídeo. São registros. Por que escrever? O que escrever?

Dalva: Quando tenho raiva, escrevo. Senão vou descontar na pessoa, então desconto no caderno.

Monique: Comecei a ver sentido no registro fazendo teatro. Se não registro, fico perdida.

Luana: Eu prefiro falar e me mexer que escrever.

Aldrey: Eu prefiro desenhar. Olha, acabei de desenhar o quarto do personagem [parecia *O quarto de Van Gogh em Arles*, 1889]. Só escrevo quando sinto vontade. Por obrigação, não escrevo. (Anexo C: 181)

Educadores: Por que não escrever?

Dalva: Alguém vai ler.

Daniele: Não sei passar para o papel o que eu estou ouvindo.

Daniele: Não sei passar para o papel o que eu estou entendendo e pensando.

Gislaine: Nunca escrevia na escola. Só quando a educadora dava visto no caderno.

Leandro: Há o reproduzidor da fala do professor. Todo mundo escreve o que o professor fala. Não há criação. (Anexo C: 181)

A questão sobre leitura e escrita foi retomada algumas vezes, mas a relutância produzir registros diários individuais soou como uma tarefa escolar obrigatória e essa memória negativa impediu de avançarmos na proposta. No entanto, percebemos que o registro coletivo, vinculado à função social do texto audiovisual – roteiro de vídeo, pauta de entrevista, diálogo de personagem – teve mais aceitação e reconhecimento.

No relato da garota Diana, encontramos um exemplo de jovem que conseguiu atravessar a barreira do ato obrigatório de escrever até chegar a uma situação de criatividade e expressão, a partir do trabalho com textos audiovisuais:

Diana: Mexer com vídeo, para falar sinceramente, eu não gosto. Só na parte de roteiro. Eu gosto da parte de criação. Sentar e criar. Mas pegar em equipamento, câmera, eu não sou muito a fim não. Faço, mas eu não gosto muito. Eu aprendi [a escrever] aqui. Eu nunca gostei muito de escrever. Quando eu era obrigada lá no Delarte, eu fazia a ata das reuniões. Mas era meio que forçado. Fora isso eu não gostava muito de escrever. Aqui que comecei a gostar de escrever. Saber que você pode criar algo. Você pode transmitir tudo que está entalado. Eu acho que foi isso. Eu tento. É porque eu nunca tive o hábito de escrever. Mas na hora de escrever o roteiro, eu acho que eu me solto mais. Para mim, escrever sem ser o roteiro, eu fico meio perdida. Mas eu tento, forço a barra para ver se dá.. (Anexo D: 225)

Exercícios com a palavra escrita tiveram sucesso em relatos simplificados, planejamento de produção, projetos de trabalho e roteiros de vídeo. O contato prévio com a dramaturgia possibilitou que algumas garotas encontrassem razões para escrever um diário. De modo geral, os que haviam desenvolvido uma relação tensa com a palavra escrita, esqueceram os cadernos.

A produção do vídeo incorporou nas suas fases de execução dois elementos essenciais para o trabalho de produção de vídeo: confiança e responsabilidade. É da natureza do vídeo ser coletivo e faseado e essas condições pedem atenção redobrada com aqueles que pegarão o processo de onde ele parou e darão continuidade às tarefas. Não podemos chegar atrasados para uma entrevista, descumprir uma agenda ou desrespeitar um cronograma de gravação porque existem procedimentos a serem respeitados. Na fase de produção, não podemos deixar uma bateria descarregada, um cabo de conexão perdido, uma fita sem etiqueta, porque a equipe, ao chegar ao

local de gravação, precisa ter todo o equipamento pronto para o funcionamento. A produção do vídeo não abre mão de procedimentos de organização e método para garantir o resultado.

A autonomia e a responsabilidade foram exercitadas em várias situações de gravação. Nesses momentos, existiu uma atenção sobre as relações e os equipamentos durante o processo de trabalho. Cuidar do foco da lente, dos cabos da câmera, das perguntas para o entrevistado, da entrada de som, do tempo da fita, da carga da bateria, foram atitudes aprendidas, aplicadas e questionadas ao longo do processo de trabalho. A atenção – ou prontidão – foi uma qualidade exercitada e desenvolvida pelo jovem para alcançar a autonomia e responsabilidade sobre o processo de criação e aprendizagem. Monique usou a palavra *atenção* várias vezes e a associou à palavra *crítica* no seu depoimento:

Monique: O roteiro faz a gente prestar mais **atenção**. A questão de luz que eu não prestava muita **atenção**. Eu prestava **atenção** porque era parte do teatro, mas não textura, o som, a decupagem. Parece que dá mais **atenção** àquilo. Planos também. Porque o teatro vai... O vídeo não, tem que ser planos, enquadramentos, e tempo, e decupagem e um monte de coisas. Acabei dando mais **atenção**. Até mesmo ficando mais **crítica**: “Ah não, esse plano não. Melhor esse. Esse tempo não. Tira um, dois segundos daí, porque está longo.”. (Anexo D: 238)

No processo de aprendizagem, contra-exemplos claros da falta de atenção acabaram ocorreram. Uma equipe saiu para gravar imagens e usou as baterias até deixá-las sem carga. Ao retornar, não houve recarregamento de nenhuma delas. Uma equipe agendou uma entrevista, mas apenas parte do grupo compareceu. Quem esteve presente à entrevista não sabia da pauta de perguntas, e improvisou. Outra equipe saiu e não conferiu o equipamento necessário para a gravação. As fitas na mala da câmera estavam usadas até a metade, o que impossibilitou a gravação de todos os depoimentos. Casos se repetiram até que fosse alcançado um nível de maior de cuidado.

Nos registros dos encontros de aprendizagem, temos duas situações vividas pela mesma equipe de produção, exemplificadoras da existência e falta de cuidado. Os textos abaixo foram extraídos dos relatos da educadora do eixo *Cultura e Participação*, com sua grafia e impressões:

Situação 1 (Diadema, bairro, residências das famílias): O trabalho foi agendado junto com a educadora e ficou acertado que o grupo entrevistaria o pai do Anderson, uma mãe do trabalho da Denise e uma tia do Rafael Santos. As garotas haviam combinado de dormir na casa da Denise, o que acabou não acontecendo. No dia do encontro, Rafael Santos, Leandro, Fernanda e Aldrey faltaram. Apenas a última havia comunicado ao grupo que não estaria presente, o que significou grande prejuízo às entrevistas. Considerando que Rafael era responsável por um dos contatos e Fernanda ficou com o registro da pauta para entrevista o grupo teve que improvisar uma nova pauta e avaliou isso muito negativamente, pois as questões estavam intimamente ligadas às histórias do personagem – trabalho que havia levado duas horas de produção. O grupo saiu à procura de pais no lugar, num espaço em que não conheciam ninguém. O Anderson, integrante de outro grupo, ajudou o trabalho, que nesse momento contou apenas com a participação de Luana, Flávia, Leandro. As entrevistas ficaram bem fracas e pouca coisa será aproveitada. (Anexo C: 210)

Situação 2 (São Paulo, Centro, Câmara dos Vereadores): O grupo foi bastante pontual para a entrevista com a vereadora Soninha. Aldrey, Flávia, Luana e Leandro chegaram para checar o equipamento na Ação Educativa. Foram para a Câmara dos Vereadores juntos com a educadora. Foram recebidos pelo assessor da vereadora, Michael Mohallen. O grupo teve que decidir em qual espaço da Câmara gravar. As possibilidades eram: o gabinete bem bagunçado, a plenária da Câmara ou a sala que antecede a plenária. O grupo decidiu pela última possibilidade. Embora tivessem levado equipamento de luz, não o utilizaram. Estavam bastante atentos com a questão da iluminação, ajustando as venezianas, abrindo algumas janelas, fechando outras. O mesmo cuidado tiveram com a questão do som. Aldrey ficou retomando as questões. (Anexo C: 210-211)

8.2. Espaços de reflexão

O vídeo é feito da construção de múltiplos códigos, e quanto melhor for essa construção, melhor será o resultado. Como arte coletiva a produção audiovisual é feita com base em discussões em torno de idéias e opiniões sobre imagens, narrativas, trilhas sonoras. O trabalho em grupo é uma condição da produção audiovisual.

Termos como “é mais dinâmico”, “liga os jovens”, “descobrir”, “fechado” e “aberto”, “opiniões”, “discutir tudo”, “troca”, “rever” indicam reconhecimento de que as discussões diante das produções de vídeo, apesar do mal estar causado por impasses, foi um ganho adquirido pelos jovens. Na entrevista individual de Dalva encontramos um itinerário juvenil construído com pouco repertório prévio em termos de participação social e cultural. Suas atenções eram voltadas

para o futebol – tentou carreira como jogadora – e programas de televisão. No entanto, foi quem mais aproveitou das atividades que pediam discussão e posicionamento:

Dalva: Em relação à visão do mundo, eu não questionava nada. Para mim tanto faz como tanto fez. Aí eu aprendi a questionar, ter uma visão crítica, ter um novo olhar. Querer saber o porquê, o porquê daquela decisão tomada. Antes para mim era normal. Quando você tem um alicerce de conhecimento, você vai querendo se envolver mais, cada vez mais. O vídeo ampliou. Fez ter o que eu não tinha.

Pesquisador: E de que forma isso aconteceu?

Dalva: Nas discussões. Onde cada um colocava sua opinião.[...] O meu mundinho era escola, futebol e casa. Sempre. Malhação, viciada em Malhação, viciada mesmo. Não perdia Malhação por nada. (Anexo D: 222)

Esse aprendizado foi utilizado em outras instituições nas quais os jovens participavam. Para aqueles que estavam cursando o Ensino Médio e vinculados a algum tipo de emprego formal, ou até mesmo em situações familiares, as discussões na produção de vídeo agregou formas de participação que transcenderam o projeto. Em várias falas, o ato de debater apareceu como diferencial. No caso de Dalva, professores reconheceram mudanças na postura em classe:

Dalva: Mudou muito. Eu senti tudo. Principalmente no comportamento. Meus professores até me falaram: “Depois que você começou a fazer esse curso, você mudou.”. Tanto que eu debato muito, muito mesmo na aula de história. Antes eu não participava de nada. O professor vinha com uns assuntos assim... Quando uma coisa que eu nem sabia do AI-5, eu nem tchum... [...] Meus professores mesmo: “Nossa você mudou muito!”. Porque foi quando eu comecei a me ver como pessoa. O VCT me ajudou a criar minha identidade. Eu era um Zé Ninguém. Não me interessava por nada, não gostava de nada. Era só futebol e escola, futebol e escola. (Anexo D: 223)

No caso de Diana, seu grupo de amigos sinalizou a mudança. No caso da garota Fernanda, o posicionamento sobre assuntos e opiniões transcendeu para a situação de emprego:

Pesquisador: Como é a sua relação com os jovens da sua comunidade agora?

Diana: Geralmente eu era um pouco fechada, mas depois eu me abri muito. Acho que até em estilo de música, a forma de pensar, tudo era muito fechado. Depois eu comecei a me abrir mais e eles [os amigos da comunidade em Carapicuíba] estranharam muito. Até a forma de falar, minha conversa. (Anexo D: 226)

Fernanda: Eu não tinha um olhar muito crítico pelas coisas. Não tinha uma idéia muito forte. E aqui reforçou a minha cabeça, as minhas opiniões, me ajudou a ter mais decisão, ser mais determinada, por mais que eu já era, mas havia coisas que eu dava para trás. Agora eu discuto tudo. A Fernanda não-política seria a Fernanda que concorda com tudo que o chefe fala, “É assim, assim assado!”, ou em casa ou no curso. Mas agora ele fala... Ele, eu quero dizer, meu chefe ou pessoas do convívio geral, “É assim, assim assado!” e eu: “Não, espera aí! Vamos pensar, não é assim. As pessoas não são assim, eu não sou assim!”. Eu comecei a discutir mais: “Não, vamos rever isso, vamos sentar e conversar!” [...].(Anexo D: 227-228)

O conceito de ateliê é usado para designar um processo de criação de artes plásticas tradicionais como a pintura e a escultura. Falando de si e do mundo, os jovens perceberam o papel de fórum de imagens que o ateliê ocupa, com possibilidades de aquisição de outras falas, outras visões, individuais e coletivas. Reconhecidamente, o jovem passou por um processo de “olhar” em grupo. Aprimoraram a postura crítica através de atividades de leitura e escrita do texto audiovisual. Nos exemplos a seguir, temos dois depoimentos, de Leandro e Luana, falando do momento de criação do vídeo e de como tinham consciência de que o processo pelo qual estavam passando era um fórum criativo e coletivo, mediado pelas imagens e seus componentes gramaticais – cores, combinações, figurinos, personagens, enquadramento, posição da câmera, idéias:

Leandro: [...] É como um grafite. É um grafite! Às vezes, fazer um grafite coletivo é muito ruim, eu não gostava muito não. Tinha cinco pessoas para fazer um grafite e o material que a escola deu foi esse. “Ah, firmeza!”. Mas aqui o cara está querendo usar um azul e eu falo: “Azul não, vai ficar bacana, cara, vamos usar um vermelho!”. E então no final sai um laranja. E saiu. E o vídeo é isso. É como traduzir um fanzine de forma televisiva. (Anexo D: 231-232)

Luana: É o todo da construção do vídeo. Da pré [produção], da pós [produção] e da apresentação do vídeo que liga os jovens. Que está ligando esses jovens daqui de dentro. Uma pessoa tem a idéia, cinco ou seis outras pessoas viajam na idéia de um e todos aceitam, mas cada um contribuindo do seu jeito. “Ah, a pessoa poderia estar de vermelho!”, “Ah, mas isso é aquilo!”, “Poderia ser jovem!”, “Não, poderia ser uma mulher!”, “Mas em vez de ser uma mulher branca, poderia ser uma mulher verde, uma mulher amarela, para não entrar em nenhum dos padrões, nenhuma das temáticas.”. E a gente começa com dois e todos contribuem para essa idéia. “Ah não, pega a câmera desse jeito, vai ficar melhor. Sobe em cima da cadeira, sobe em cima da mesa.”. (Anexo D: 235)

O ateliê de vídeo se caracterizou como fórum de imagens onde o jovem fortaleceu sua postura crítica, desenvolveu trabalhos coletivos, elaborou o seu discurso oral e adquiriu uma consciência de como e o que estava aprendendo (vide exemplos de exercícios nos *Encontros 2 e 3*, Anexo C: 163-171). Ao final do processo de 18 meses de trabalho, Monique leu um resumo sobre os ganhos segundo a visão do grupo de jovens do VCT do período vespertino:

Monique: [...] o senso crítico, o reconhecimento público, o trabalho coletivo entre a gente, as afinidades, o fazer algo, produzir bons vídeos e aprender por conta própria como ir a algum lugar, a algum evento. Nós percebemos que as conquistas mais relevantes, nós fomos juntando uma com a outra. E ficou mais ou menos assim: ampliou o nosso senso crítico, que está ligado com o nosso repertório cultural. Isso envolve tudo: “Tem um vídeo em tal lugar, uma exposição em tal lugar ou uma discussão em tal lugar...”. E também o fato de nós produzirmos atividades coletivamente, sejam oficinas, eventos ou vídeos que acabam gerando certa autonomia e que atribui um reconhecimento à gente. (Anexo E: 245)

A fala de encerramento sintetiza a rede de situações de aprendizagem que se interligaram. Segundo o resumo, a produção do vídeo ampliou o “senso crítico, que está ligado com o nosso repertório cultural”. Isto quer dizer, que para fortalecer as opiniões e convicções houve um processo de leitura sobre a realidade social e cultural e uma devolução através da escrita audiovisual produzidas por eles. A frase final, “o fato de nós produzirmos atividades coletivamente, sejam oficinas, eventos ou vídeos que acabam gerando certa autonomia e que atribui um reconhecimento à gente” trouxe o reconhecimento do trabalho coletivo, vivenciado em situações reais de práticas culturais. Essas realizações não laboratoriais exigiram uma postura responsável e autônoma perante os problemas. Isso trouxe o reconhecimento de outros jovens, dos pais, dos educadores. Enfim, abriu espaços de negociação para o jovem poder atuar na sociedade.

8.3. Relações com o espaço e o tempo

Espaço e tempo – a situação geográfica e a experiência de tempo – dos sujeitos são fatores condicionadores das características da juventude. O endereço onde mora, como se locomove

pela cidade, como adquire mobilidade através do espaço urbano são variações que determinam as escolhas juvenis. Ávido por participar e trocar experiências, mais que um desejo de pertencimento, o jovem vive um estado de “multipertencimento” (PAIS, 2006). Há todo um investimento de tempo e de ocupação de espaço para fazer parte da rede de relações e acontecimentos culturais. Os próprios procedimentos do vídeo geraram demandas: buscar informação, investigar, realizar gravações, enfim atuar na cidade. Em várias situações de aprendizagem planejaram deslocamentos e cronogramas fora da sala de aula: viagens para produção de vídeo, exposições visitadas, sessões de cinema, exercícios de câmera nas ruas e avenidas, entrevistas com especialistas.

Os trânsitos por esses “mundos socioculturais e províncias de significados” (PAIS, 2006) na busca de conhecimento gerou confrontos diretos com os ritmos e as rotinas da metrópole. Os relatos falam de uma consciência sobre a cidade, implicando mudanças de foco e ponto de visão. Dito de uma forma videográfica, originou novos enquadramentos, planos e narrativas. A abertura de fronteiras ou de fendas que se estabeleceu entre o privado e o público, entre o individual e coletivo, através dos exercícios com microfones e câmeras levaram os jovens para fora da sala de aula, em atividades de pesquisas, entrevistas e exibições de vídeo, abrindo campo para revisão de questões ideológicas e sócio-culturais.

Grande parte daquilo que foi a *praxis* cotidiana do ateliê de vídeo – abarcando-se a integração das atividades programadas com as dinâmicas da cidade e de seus habitantes – se inscreveu num trânsito fluido e fruído, conquistado para ser aceito e tornado público nos espaços regularmente restritos ao mundo dos adultos. Tratando-se desses tempos e espaços onde se definem as identidades juvenis e as existências desses jovens, e conseqüentemente de suas comunidades, vimos uma relação de movimento, de mobilidade, nos instantes de uso da câmera e o microfone, atuando como verdadeiros meios de “transporte”, mais do que simples meio de comunicação, através dos sistemas normativos e prescritivos da cidade.

De um modo performático e criativo (PAIS, 2001; 2006), as tecnologias do vídeo mediarão relações, que de outra forma não ocorreriam, autorizando o acesso por espaços não disponibilizados no cotidiano. Por lugares onde os jovens passaram e freqüentaram – assembléia

legislativa, avenidas, novos bairros, instituições, empresas, escritórios, oficinas, organizações não governamentais, escolas, casas –, houve a possibilidade de discutir e confrontar idéias dentro de sistemas pouco acessíveis. As atividades planejadas evidenciaram essa preocupação em quebrar critérios formatados. Se aproveitando do modo colaborativo, ágil e simplificado de fazer televisão – o modelo de microtelevisão –, o vídeo funcionou como “cunha” expressiva para entrar onde espaços e tempos seriam restritos.

Esses momentos de criação e produção, não se configuraram nem como a aula tradicional, nem como o trabalho formal de uma produtora de vídeo. Foram criados outros ritmos e rituais de aprendizagem, balizados por planejamento de atividades. Houve alteração de rotinas e de relacionamento entre aprendiz e aprendizado, entre cidadão e cidade, para que essa “invasão urbana” fosse efetivada. As aulas, se assim quisermos denominá-las, não permaneceram apoiadas sobre um sistema comunicacional tradicional de sala de aula.

O conjunto de atividades do ateliê de vídeo promoveu deslocamentos quase que diários para o centro da cidade durante 13 horas semanais, durante um ano e meio, além das atividades realizadas em espaços públicos. Procede identificarmos discussões e conflitos que surgiram a partir do espaço, uma vez que a situação geográfica desses jovens se restringia aos bairros de origem.

Há distinções a serem feitas, considerando o espaço urbano de uma metrópole como São Paulo que condiciona e cerceia a mobilidade dos indivíduos que nela habitam. Carlos Fortuna (2002) ao repensar os esteios da sociologia urbana, fazendo comparações entre a metrópole moderna e a metrópole tardia de Terceiro Mundo, lista dois fatores estruturais de tensão, condicionadores da relação desses jovens com a cidade. O primeiro fator é a desvitalização da cidade e degeneração dos espaços públicos, tanto social quanto cultural, tanto dos centros quanto das periferias, apagando o sentido de lugar e de memória. O segundo fator é a privatização dos espaços públicos, reduzindo e domesticando os círculos de convivência – e consequentemente os seus efeitos colaterais de fragilização da cidadania. O que sobra, segundo o autor, são espaços de passagem, ruas e avenidas, atravessados por uma cultura de velocidade (FORTUNA, 2002). É a

partir desses lugares de passagem, dessa condição de mobilidade que os jovens pesquisados encontraram inspiração para refletir sobre a cidade e sua condição de cidadão. Nas longas viagens da periferia ao centro, e de volta para o bairro de origem, nas andanças pelos aparelhos culturais da cidade, nas entrevistas com transeuntes em esquinas movimentadas da Avenida Paulista (vide *Encontro 14*, Anexo C: 203), o jovem refletiu sobre o espaço.

O conceito de mobilidade aqui não está sendo empregado como mobilidade social, de trânsito pelas classes sociais, para cima e para baixo, mas como movimento pelos espaços e pelas idéias. Duas abordagens para explicar mobilidade mostram esse movimento vivido pelos jovens durante o ateliê de vídeo: pela cidade e pelos pontos de vista.

A primeira idéia de mobilidade apresenta o itinerário feito pelo jovem, das práticas culturais nos bairros de origem às situações compartilhadas no ateliê de vídeo, no centro da cidade. As atividades com vídeo traçaram mapas de deslocamento do bairro para o centro, e depois voltando ao bairro, levando as experiências de volta para o lugar de origem. A segunda idéia de mobilidade apresenta as situações de reflexão ao se defrontar com o *outro*, presente em várias situações de encontro – com jovens de outros bairros, com jovens de outros projetos, com habitantes da cidade que participaram de entrevistas.

Nos depoimentos a seguir vemos como o projeto de vídeo potencializou a percepção dessas três jovens ao circularem pelos espaços urbanos e pelas idéias.

Aldrey: Eu lembro que no começo a Ação Educativa era muito grande. A gente [na Sala 5] costumava fazer tudo dentro de uma sala que dá metade dessa sala. Essa expectativa era uma coisa muito grande, muito maior do que os projetos que eu freqüentava. Porque era uma coisa muito no bairro, eu não saía muito, porque as principais ações eram todas lá. Tem muita diferença. Porque eu já conhecia outros projetos de outros lugares, de outros bairros, mas era sempre aquela coisa de bairro. Quando juntou, no centro, gente de vários... Você ganha uma visão muito mais macro. Você consegue saber o que está acontecendo na Zona Leste e você morando do outro lado da cidade.

Pesquisador: Muda sua visão da cidade?

Aldrey: Muda, muda muito. Porque aí você fala: “Pô, isso não é um problema daqui.”. Daí, você pode pensar: “Pô, não é só em tal bairro que acontece, nem tal...”. É um problema de periferias na verdade o que acontece. Depois se você começar a ver... Não, é um problema de desigualdade e aí os problemas vão

ficando cada vez maiores. Na verdade, quando você faz um projeto... Até outro dia eu estava pensando assim: “Se eu fosse fazer outro projeto teria que ser fora do bairro e das escolas também, porque essa coisa de você trazer para fora, você sair daquele ambiente, você vê outras coisas, já ajudam”. [...] quando você está num ambiente pequeno você tem poucas opções, mas aí conforme você vai conhecendo muitas outras coisas você conhece outras opções. E a sua liberdade aumenta porque pode fazer mais escolhas. (Anexo D: 220)

Luana: Quando eu digo que eu adoro, adoro mesmo, pegar pessoas da capital, da metrópole em si, de cidades que demoram três horas para se chegar, mas são de São Paulo e eu acho isso super legal. E pegar pessoas que são do movimento anarquista, pessoas que são do movimento socialista, partidário, educação... Eu acho isso super legal. Que o VCT foi uma coisa muito, muito legal... Pô, quando alguém pega 40 jovens da cidade de São Paulo cada um de um movimento? Pega a Dalva lá do Jowa Rural, com o jeito dela. Eu me bato muito de frente com a Dalva, mas a gente se gosta. Isso é muito legal. A Dalva, eu acho que é uma pessoa que cresceu muito dentro do VCT. Porque uma vez ela me relatou que ela não vinha aqui pro centro, era muito raro ela vir aqui pro centro. Agora ela vem a semana toda. (Anexo D: 234)

Monique: Na verdade eu pensei que fosse mais um curso profissionalizante de vídeo. E na hora que cheguei aqui me surpreendi, porque tem a parte de Cultura e Participação que é muito forte. São dois dias por semana e um dia é para vídeo. E isso foi me despertando muito, porque a gente entrou em debates, a gente foi conhecer lugares. Fomos descobrir a cidade de São Paulo, inúmeros temas, um monte de coisas. E isso foi me motivando e eu fui descobrindo novas coisas. Até mesmo com as pessoas, porque vieram pessoas de vários lugares da cidade de São Paulo com as idéias totalmente diferentes. Todo mundo com vontade de querer mudar alguma coisa. E eu fui conversando com as pessoas e fui pegando esse negócio. E eu não fiquei mais no meu bairro. Eu fiquei por São Paulo, Brasil, sabe? (Anexo D: 237)

A qualidade do conhecimento adquirido por essas jovens, em situações de aprendizagem fora do ambiente da sala de aula, legitimaram os atos educativos das tecnologias do vídeo. Através da mobilidade espacial pela cidade, atuando com câmeras e microfones, os jovens encontraram espaços públicos para levar suas questões e articular suas formas de expressão.

Carlos Fortuna abre possibilidades para enxergarmos a cidade sob outros vieses, diverso das visões clássicas. Seus pressupostos colocam claramente em revisão a noção de cidade “técnica” e “excludente” (FORTUNA, 2002). A idéia de uma cidade concebida e reconhecida conceitualmente como “espaço monolítico” poderia ser revista sob a ótica dos jovens e das culturas juvenis, sejam elas sustentadas por *rappers*, *skatistas*, grafiteiros, pichadores ou

produtores de vídeo. Durante os exercícios de prática de vídeo, os jovens do VCT estiveram nas ruas e avenidas experimentando outras formas observação do espaço urbano. Em vez de olharmos para essas práticas juvenis como expressão do excluído, podemos pensar como possibilidade de alcançar outras fronteiras de ocupação nunca imaginada antes.

Essas modalidades de expressão e ocupação da cidade, o vídeo incluso, seriam inconstantes e fugidias, quase inconsistentes. Seria preciso construir instrumentos afinados para podermos observar a importância dessas manifestações artísticas e educativas. Como rede invisível pela cidade, experimentações juvenis se configurariam como um conjunto multifacetado de consumo e produção cultural, facilitadores das trocas sociais, para construção de identidades próprias e de canais de expressão (SPOSITO, 2000).

Sobre o tempo, levamos em conta as referências dos jovens que se locomovem entre as cercanias e o centro da cidade. Alberto Melucci traz aspectos ligados ao tempo do jovem, como um organizador das escolhas e comportamentos. Haveria, segundo o autor, uma perspectiva temporal própria, fazendo parte dos elementos constituintes do *sensorium* juvenil atual:

Uma análise em termos de perspectiva temporal considera o tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena suas escolhas e comportamentos, construindo um complexo de pontos de referência para suas ações. A maneira como a experiência do tempo é vivenciada vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu “estar na terra”. [...] A perspectiva temporal do adolescente tornou-se um tema interessante de pesquisa, porque a biografia dos dias de hoje tornou-se menos previsível, e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma do indivíduo (MELUCCI, 1997, p.09).

Tempo é considerado como um *ordenador* de escolhas e ações. A experiência de tempo vivida pelo jovem urbano frente ao que ocorre a sua volta – o que lhe é oferecido e o que lhe possível fazer – é o que observamos. Muitas vezes, essa experiência esteve vinculada à mobilidade, à locomoção pela cidade, mas ficou evidente a importância na construção da agenda diária entre o tempo para o trabalho e o tempo para a formação.

Dessa forma, o tempo apareceu como conflito permanente, questionando seu usuário. As exigências colocadas pelas necessidades de sobrevivência e formação dividiram 24 horas em três categorias de atividades: projeto, escola e trabalho. A divisão do tempo colocou o jovem diante de dilemas entre participar de projeto cultural e trabalhar, sendo que a maioria ainda permaneceu um período do dia nas aulas do Ensino Médio, seccionando ainda mais o tempo.

Nos relatos a seguir, encontramos duas posições diferentes, porém complementares, frente ao tempo de estudar e trabalhar. Simbolizam a equação dos integrantes do ateliê perante o prazer e o cansaço. A possibilidade de participar das atividades oferecidas esteve condicionada por pressões existentes nas áreas de estudo, formação cultural e trabalho:

Fernanda: Eu particularmente não sei o que vou fazer ainda. Porque eu me sinto meio cansada. Porque está muito corrido para mim. Das 5:30 às 23:00. Eu acordo 5:30 para estar um pouco antes das 8:30 para organizar as coisas no serviço. Depois eu venho para o curso [projeto VCT] e vou para a escola e vou dormir às 23:00 e aí começa tudo de novo. No sábado eu estou fazendo um curso também, então é só o domingo. Então eu estava meio esgotada. Eu não estava vindo para o VCT falando “Ah, vou terminar o ano!”, porque realmente eu gostava. Eu estava contando até esse dezembro. Agora para janeiro, fevereiro, eu já estava com outras coisas em vista. (Anexo D: 228)

Suelen: As pessoas gostam de estar aqui porque senão elas não sairiam sem comer de casa, como é o caso da Dalva. Ou não aprenderiam a comer em 10 minutos que nem eu. Tive que aprender assim, “Sair da escola, comer rápido, para não vir sem comer!”. Então é uma coisa que motiva a gente. É uma coisa que se você não gosta, que se você não tem amor, você não faz.

Aldrey: A gente aprendeu diversas coisas. Comer e andar ao mesmo tempo. Comer e ler ao mesmo tempo. Eu consigo ler e andar ao mesmo tempo. A meta é comer, andar e ler ao mesmo tempo. (Anexo E: 245)

A divisão entre as necessidades de trabalho e aprendizagem mostradas acima trouxeram o desejo de sustentar o “multipertencimento” de um modo conflituoso. No diálogo irônico entre Suelen e Aldrey, a resposta ao tempo fragmentado foi equacionada na forma de chiste bem humorado – “comer, andar e ler ao mesmo tempo” –, mas, de qualquer maneira, a lógica da meta não esconde o conflito vivido pelos jovens.

O tempo exigido pelo projeto de vídeo exigiu muito da disponibilidade e organização do tempo de cada um. A carga programática, além das pesquisas e produções de vídeo, foi reconhecida como um diferencial educativo, que aprofundou questões, mas que também gerou insatisfação. Considerando o perfil sócio-econômico predominante no grupo, houve dificuldade de garantir a permanência de alguns jovens que tiveram que escolher o trabalho em detrimento do projeto.

Duas integrantes do grupo da tarde, Amanda e Juliana, abandonaram no meio do processo por viver situações irreconciliáveis entre o tempo de trabalho e o de formação. As faltas permanentes de outros jovens que deram início à compromissos de trabalho também sofreram para equacionar formação e emprego. Resistiram ao desgaste de conciliar seus agendamentos e deslocamentos e permaneceram no projeto porque reconheceram um ganho para o futuro.

Capítulo 9 – Variações sobre o tema *trabalho*

O trabalho apareceu como uma questão central para os jovens: muitas vezes, com muitas variações e com maior intensidade que qualquer outro tema. No âmbito das conseqüências pessoais geradas pelo modelo de trabalho imposto pelo capitalismo flexível (SENNETT, 2001) a letra “t” de Trabalho, presente na sigla VCT, carrega um peso muito forte, provocador de angústias, especulações e investimentos dos jovens. Ideais de futuro, de emprego, de satisfação pessoal estiveram presentes desde o instante da inscrição para participar do projeto. As expectativas trazidas pelos jovens, ao longo do processo, apresentaram um desejo inserção no mercado de trabalho, um suposto acesso à área do vídeo profissional, representado por produtoras e emissoras de TV.

A questão vai além das fronteiras desse grupo juvenil. O conceito de trabalho polarizado entre emprego e não emprego não existe na conformação simplista estabelecida (ABRAMO, 2005). Outros conflitos, outras representações aparecem vinculadas ao conceito de trabalho para o jovem, atualmente. Segurança, formação, autonomia, consumo, são novos pontos de observação sobre o trabalho a partir dessa geração (ABRAMO, 2005). Novaes, também, ao abordar o tema, mostra variações sobre o medo do futuro. São nuances nos medos que rondam os jovens, e qualquer indivíduo inserido ou não no mundo do trabalho:

O medo do futuro é quase um sinônimo do medo de “sobrar” e está muito relacionado à inserção no mundo do trabalho. São muitos os medos nessa área: “medo de não estudar e não conseguir emprego”, “medo de estudar e não conseguir emprego”, “medo de conseguir emprego e depois perder”, “medo de ficar desempregado” (NOVAES, 2006: 110).

Durante todo o projeto do VCT, iniciativas pedagógicas levantaram frentes de discussão sobre o tema. A instituição, dentro de levantamentos e pesquisas prévios reconheceu a importância. A intenção inicial segundo relatório (AÇÃO EDUCATIVA, 2004) planejou debates sobre o tema em uma atividade chamada *orientações profissionais*. Ao longo dos trabalhos contaram com várias iniciativas de incentivo à discussão: assessoria externa, evento com profissionais do mercado de vídeo. Mesmo assim, a instituição fez um balanço desfavorável sobre os resultados

alcançados, admitindo a impossibilidade de conter a demanda dos jovens sobre o tema (AÇÃO EDUCATIVA, 2006). Pela urgência, seria impossível atender todas as expectativas reais e ideais contidas em um grupo de 18 jovens de baixa renda, no momento de entrada no universo do trabalho. Eram muitos conflitos pessoais em um campo de discussão turbulento, em constante transformação, para esperarmos algo conclusivo. No entanto, alcançou níveis aprofundados de debate, permitindo que o jovem avançasse nas suas questões sobre o que lhe esperava e o que lhe convinha fazer em termos de oportunidades reais.

Nas falas dos jovens, nas entrevistas individuais e nas representações via personagens, a discussão aconteceu em um campo simbólico bastante produtivo. O trabalho apareceu, antes de tudo, na relação com os adultos. Na relação pai/filho, as palavras e expressões que mais apareceram tinham o significado de cobrança, pressão, necessidade, ajuda.

Juliana: Eles [os pais] acham que eu não corro atrás de nada. Eu estou o tempo todo correndo atrás do “preju” [prejuízo], mas eles acham que não faço nada, porque não me resolvo.

Denise: Tenho necessidade de ajudar em casa.

Danilo: Existe uma pressão para começar a trabalhar, mas ninguém olha para o que eu faço. Só o trabalho importa, te dá respeito.

Dalva: Tenho saudade de quando minha mãe comprava roupa para mim. Agora, ela só me dá roupa no natal. (Anexo C: 183)

Quando trouxeram para a discussão a pressão sobre o presente, apareceram as formas mais urgentes e trágicas vividas pelas famílias na questão do trabalho. Houve situações particulares, trazidas pelas histórias do cotidiano, colocando os jovens em uma situação urgente de geração de renda. Cada jovem se reconheceu no problema do outro e acabaram por identificar nos problemas particulares as questões sociais:

Rafael L.: Me sinto mal em pedir dinheiro para a minha mãe para sair. Eu vou para o curso e ela pergunta “Mais um curso! Por que não arranja um emprego num concurso? Eu quero o seu bem, filho!”.

Dalva: Minha situação é difícil. Em casa tem minha mãe, minha irmã que tem um filho que ela larga e sai andando. Cada ano entrando um namorado novo. Eu preciso ajudar.

Denise: Clonaram o cartão da minha mãe. Deu o maior prejuízo. Estamos no maior aperto e eu tenho que arranjar emprego. (Anexo C: 183-184)

Quando falaram da pressão sobre o futuro apareceu o confronto entre as expectativas dos pais e dos jovens. No primeiro capítulo do livro *A corrosão do caráter* Richard Sennett mostra a forma como duas gerações lidam com a questão, considerando referências históricas e tecnológicas de cada uma delas. Através de personagens construídos com base em indivíduos reais, no caso *Enrico e Rico*, Sennett apresenta o que cada geração trouxe de anseios e explicações sobre o tema trabalho, além das confrontações (SENNETT, 2001: 13-33). Nas falas dos jovens, encontramos várias posições em choque com os familiares e seus ideais de futuro. Os relatos deixam a impressão de que os pais não sabem ou não entendem o que se passa no mundo do trabalho, “têm medo muito medo do futuro”, ou construíram seu conceito de trabalho com base em um modelo “padrão”, “estereótipos de classe média”:

Danilo: A mãe e o pai da gente projetam na gente o que eles queriam ser. Meu pai fica insistindo para eu ler a apostila do curso técnico, para entrar no SENAI. Os pais têm muito medo do mundo. Acham que se eu fizer o padrão eu estou protegido. Fica a história de que são os “bobão”, os que pegam firme no trabalho, e que os “esperto” são “tudo sem rumo”.

Leandro: Minha mãe aponta caminhos. São estereótipos da classe média o que quer.

Aldrey: Eu sempre pude conversar com minha mãe. Ela sempre me apóia.

Fernanda: Meu pai diz: Vai ser advogada. Primeiro estuda, depois pensa o que vai fazer. Minha mãe diz: Vai trabalhar. Meu pai diz: Vai “montando” um monte de coisas [montar um currículo], pensando no futuro.

Rafael L.: Para que um punhadinho de certificados? Para engordar currículo? (Anexo C: 184)

Nas questões centrais dos personagens construídos durante o ateliê encontramos colocações semelhantes, só que de maneira elaborada, já que o conflito foi sendo lapidado ao longo dos exercícios de roteirização. Mudaram-se as palavras, mas o sentido das preocupações manteve-se:

Personagem 41-X / Questão central (início da roteirização): Alguém liga para quem eu sou? O que eu sou não é importante para os outros. Os outros só estão se importando para o que vou ser. Mas a pressão vem mais de dentro do que de fora. Posso ser quem eu sou? Eu posso ser o que eu quero ser? (Anexo C: 178)

Personagem Gilmar / Questão central (início da roteirização): Por que tenho que fazer faculdade para ser alguém? Por que tenho que seguir o padrão? Quem fala o que eu tenho que fazer e obedecer? (Anexo C: 179)

Os depoimentos e os personagens concordaram e convergem em um ponto: a expectativa pelo apoio dos pais. Todos citaram a presença dos familiares, de forma mais positiva ou negativa, diante dos seus projetos futuros. No *Encontro 5* (Anexo C: 183-184), narraram suas histórias de trabalho, realização e relação com adultos. O ponto central dessa discussão tratou da difícil legitimação dos desejos juvenis por parte dos pais. O tema apareceu nas reflexões finais daquele encontro.

Gislaine, uma garota que pouco falava, contou que a mãe não a deixava fazer dança contemporânea. Depois de tanta insistência acabou permitindo. Juliana, por sua vez, não encontrou apoio dos pais para seguir na dança e fazer parte do grupo de jovens brasileiros do *Balé Bolshoi*, em Joinville. Rafael Lira contou sobre seu trabalho que havia começado e valorizava tanto: dar aulas em uma organização não governamental de Barueri. Os pais só reconheceram a importância do seu trabalho quando perceberam a quantidade de telefonemas sobre compromissos profissionais que o filho recebia em casa. Dalva trouxe as dificuldades que teve para sustentar o sonho de ser jogadora de futebol. O pai, depois de tanta insistência, entendeu sua vontade. Naquele momento, ela havia parado de jogar para se dedicar ao vídeo. Sua queixa principal, de que “o apoio não veio na hora certa” (Anexo C: 200), sintetizou o conflito de todos para defender posições sobre trabalho no campo familiar.

Esse confronto familiar indicou outra questão: a idéia de poder fazer o que se gosta. Abramo (2005) e Novaes (2006) indicam que questionamentos semelhantes de jovens de classes altas aparecem em jovens de segmentos populares, a partir de uma nova postura diante do trabalho. O prazer vinculado ao trabalho apareceu nas expectativas dos jovens do VCT. A oposição entre necessidade e prazer esteve no centro desses depoimentos:

Danilo: Quando tem uma “parada” que te cativa, você vai e faz. (Anexo B: 184)

Dalva: Meus pais dizem que eu estou tendo oportunidades que eles não tiveram. Meu pai quer que eu seja policial. Antes de vir para cá, eu queria ser jogadora [de futebol]. **Hoje eu quero ser educadora de Educação Física. Eu quero fazer o que eu gosto.** Meu pai quer que eu morra pela pátria. Eles querem que eu seja o que eles não foram. (Anexo C: 184)

Leandro: Há algum tempo eu achava que meu pai era louco. Mas então, **de repente, eu comecei a frequentar esses equipamentos culturais. E eu vi que era disso que eu estava precisando.** Talvez arregaçar as mangas... E ele entende. Só que ele acha que isso já deu conta. Faz cinco anos que estou nesta. E eu não posso dar uma relaxada porque meu pai também cobra muito. “Vinte anos tem que trabalhar.”. Talvez a cultura nordestina tenha muito disto. Minha família então, meu Deus. “Vinte anos tem que trabalhar, não tem que discutir. A discussão é depois.”. (Anexo D: 232)

Diana: Em relação ao projeto pessoal, ao projeto de vida, eu sempre fui muito desencanada com isso. Eu nunca me liguei muito em fazer projetos de vida. Se você me perguntar o que eu vou fazer ano que vem, eu não faço idéia. Eu acho que eu sempre fui assim.

Pesquisador: Mas você está se inscrevendo no ENEM?

Diana: É, mas foi pressão familiar. É que minha mãe cobra. Para mim, entrar na faculdade agora, não é coisa certa. **Para mim, neste ano foi mais rico participar do VCT do que se eu estivesse em uma faculdade.** Na minha opinião. Pelo campo prático, você aprende mais na prática. Se ficar muito na teoria, você acaba esquecendo a prática. **E isso, da prática, trouxe experiências muito ricas para mim.**

Pesquisador: E o futuro? Você vai continuar no VCT?

Diana: Vou. Eu pretendo. Eu estou querendo dar um “rodo” na minha mãe. Não sei como eu vou fazer. **Eu sempre gostei de estudar e ninguém da minha família fez faculdade.** Então minha família toda joga pressão em cima de mim. (Anexo D: 226)

Encontramos no componente cultural a saída para o trabalho visto como fardo. Abramo (2005) e Novaes (2006), além de Pais (2001, 2006), reconhecem nas práticas culturais um itinerário que questiona e revisa a profissionalização e encaminhamento do jovem no mundo do trabalho. Dessa forma, colocaram uma oposição importante para ser discutida: trabalho formal e desgastante e trabalho cultural e prazeroso. Nas opiniões a seguir, vemos tons desse debate, cada um dos jovens com suas condições históricas e sociais intervindo no processo de reflexão:

Danilo: O problema é o trabalho padrão. Tenho um amigo que era chegado meu. Agora desapareceu. Foi atrás de grana. Ficou “boladão” [enlouquecido, obsessivo], trabalha em dois empregos, para comprar carro para “pegar as “minas”. (Anexo C: 183)

Daniele: O caminhão derrubou a minha casa [perdeu o freio e entrou na casa, desgovernado]. Minha mãe teve que ralar para reconstruir a casa. Ela adoeceu de tanto trabalhar. Eu tenho que ajudar. Apertou para mim. Eu tenho que fazer escolha. Poder vir para o VCT,... vai faltar dinheiro em casa. As empresas para onde eu enviei ficha de trabalho ficavam ligando na minha casa e eu escondia

da minha mãe os telefonemas que me pediam para marcar entrevista, para eu não ter que pegar emprego nada a ver. (Anexo C: 183)

Danilo: A grana é bem vinda. A gente [o grupo de amigos da comunidade] pensa também em se organizar para ficar legal, para ter bons resultados. Um bom resultado pode ser dinheiro também, mas não é o principal [...].

Pesquisador: O vídeo é importante para o jovem como um canal?

Danilo: É, principalmente no *Hip Hop*. Porque na maioria das vezes a galera quer cantar ou tocar. Mas são poucas as pessoas que se preocupam em aprender a produzir, aprender a mixar, ser engenheiro de som, fazer vídeos, fazer páginas [home pages]. Existem outras coisas. [...] Eu queria ser técnico de vídeo. Porque eu acho que eu não iria segurar a onda de faculdade e nem sei se é tão importante também. Tem gente que diz que o importante é o diploma, mas você fica cinco anos que não fazem muita diferença. (Anexo D: 224)

No roteiro das entrevistas individuais introduzimos questões sobre expectativa de futuro com o intuito de investigar como os jovens dariam continuidade à trajetória construída no projeto de vídeo, como poderiam fazer a transição do que aprenderam na área de vídeo para a vida profissional e para a participação social na comunidade. As respostas apresentaram o vídeo como complemento: estudar e trabalhar, em primeiro plano, produzir culturalmente, em segundo.

Os jovens trouxeram nas respostas anteriores os conflitos sobre trabalho – formal e informal, burocrático e artístico, necessidade e prazer. No momento de externar a decisão sobre futuro, condicionaram a produção de vídeo à participação social.

Leandro: Eu tenho como proposta, talvez me inserir entre o campo de políticas para jovens. E a meta é entrar em uma universidade em 2007 de qualquer jeito. Como, eu não sei. E o vídeo caminha lado a lado com isso. Talvez ele vá ser a forma estética de estar podendo trabalhar com políticas para jovens. Talvez com a proposta de estar levando um pouco mais dessa discussão do vídeo a lugares onde não se discute isso. Talvez ele caminhe lado a lado com isso. [...] Eu tenho que conciliar o fato de trabalhar e tentar me engajar dentro do ensino superior e eu ainda carrego o vídeo dentro de toda essa turbulência como a proposta de ação direta. Ele vai ser, talvez, o coquetel Molotov do manifestante. (Anexo D: 232)

Monique: Na verdade, eu quero pegar o vídeo para ser um veículo para mim. Eu não quero trabalhar com vídeo, eu descobri isso. Não é minha vocação trabalhar só com o vídeo. Eu quero usar o vídeo como um instrumento de trabalho. Eu descobri que eu quero fazer Serviço Social e eu quero que o vídeo seja um veículo para isso. Para me ajudar no trabalho. E no ano que vem eu

pretendo continuar. Eu não sei ainda se eu vou continuar no VCT por questão de grana até, mas eu vou começar a fazer cursinho para vestibular, com o objetivo de entrar em uma faculdade mesmo para 2007. (Anexo D: 236)

Suelen: No começo, o vídeo até tinha bastante influência. Eu queria fazer Comunicação Social na área de Propaganda e Marketing, muito mais pela criação, pela coisa de criar. Ou então Rádio e TV mesmo. Mas acho que tem uma questão muito mais forte em mim que é social e política. E agora não está fazendo tanta coisa assim. O vídeo faz muita influencia em mim, mas agora nem tanto na questão profissional. Eu posso sim, por exemplo, se eu quiser, ganhar uma grana extra, que é o que todo mundo faz: filmar casamento, filmar evento, filmar mostras. Isso me deu uma ferramenta. Com certeza. (Anexo D: 241)

Os relatos confirmaram a tendência do vídeo como um instrumento de participação social e cultural juvenil para futuras empreitadas. Mesmo não podendo investigar com profundidade quais foram os itinerários e opções escolhidos pelos jovens após o projeto de vídeo, uma vez que a pesquisa de campo se encerrou em dezembro de 2005, verificamos através de conversas informais e entrevistas individuais quais seriam as formas de continuidade, incluindo a bagagem adquirida com o projeto de vídeo.

Naquele momento estavam discutindo sobre dar seqüência ou não à formação em instituições acadêmicas. O momento era mais de questionamentos, do que tomadas de decisão. Havia algumas tendências amplas identificadas: fazer ou não fazer universidade; se inscrever no vestibular de 2006 ou postergar para o de 2007; em qual curso se inscrever. Incentivados pela possibilidade de poder ingressar na universidade, beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹³, observamos as seguintes intenções: prestar vestibular para áreas ligadas à questões sociais (Ciências Sociais, Sociologia, Educação, Gestão de Políticas Públicas); prestar vestibular para áreas ligadas à comunicação (Rádio e TV); não prestar vestibular e não fazer faculdade, buscando outra via de continuidade como o trabalho em áreas artísticas e culturais.

¹³ Programa governamental de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação em instituições privadas. A universidade ganha isenções de tributos e os jovens devem estar engajados em trabalhos de participação social. O perfil dos jovens do VCT e seus itinerários combinavam com o esperado pelo programa.

Além disso, havia uma outra opção sendo estruturada naquele momento. A Ação Educativa viabilizou com um dos parceiros financiadores do projeto a continuidade por mais seis meses. Houve uma fusão do grupo da tarde com o grupo da noite e passou a trabalhar com um número menor de participantes. Para alguns jovens, foi interessante o adiamento do final do projeto porque permitiu sustentar por mais tempo indefinições e questionamentos sobre o futuro.

9.1. A moratória dos jovens de segmentos populares

A “moratória” é um tempo para viver a juventude, considerada (ABRAMO, 2005; NOVAES, 2006) característica de segmentos mais abastados. Na medida em que o jovem tem esse tempo disponível para elaborar melhor suas questões de identidade, autonomia e profissão, a passagem para a vida adulta é menos conflitiva e perturbadora (ABERASTURY; KNOBEL, 1992). É um tempo que cria condições para que o jovem possa estudar e se formar, adquirindo diferencial para ocupar melhores postos de trabalho. No entanto, encontramos uma tendência nos jovens do VCT: negociar tempo e espaço para garantir formação diferenciada, construída a partir da combinação tensa entre formação e trabalho.

Regina Novaes coloca em evidência, na segmentação dos jovens brasileiros, esse fator de diferenciação e divisão de classe social, a partir da relação escola/trabalho. O tempo entre o fim dos estudos e o começo do trabalho não é o mesmo e isso tem impacto futuro quanto a acessos e possibilidades:

Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este “quando” e este “como” revelam acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos pais. Contudo, nas trajetórias dos jovens, as diferenças de origem social e a situação de classe não esgotam o assunto. (NOVAES, 2006: 106).

O lugar para encontrarmos dados sobre a relação escola/trabalho do jovem, segundo Novaes estariam no “quando” e “como” termina os estudos e começa a trabalhar. Os jovens do VCT

trouxeram pistas sobre esse momento específico. O ateliê de vídeo serviu de canal e espaço para aprofundar temas relacionados. Os espaços para a discussão deveria ser a família e a própria escola. Mas a família opera a questão de forma incisiva, prescritiva, normatizadora, sem chance para entender e vislumbrar outros itinerários e a escola não tem projeto de clarificação profissional fincado no currículo de Ensino Médio capaz de sustentar debates contextualizados e atualizados. Os jovens encontraram nas práticas culturais de produção de vídeo, de modo não prescritivo, espaço alternativo ao menos para analisar e comparar o que era discutido em outras instâncias.

Como vimos, anteriormente, os adultos tinham um papel a ser cumprido e muito esperado pelos jovens do ateliê. Novaes afirma que o desafio para os mais velhos seria mudar conceitos e formatos sobre o trabalho, para poder participar dessa discussão e poder auxiliar na “hora certa” nas tomadas de decisão, uma vez que os jovens são obrigados a reinventar a idéia de trabalho, criando, todos os dias, novas “maneiras e sentidos de inserção produtiva”:

Os conflitos que aumentam em casa são aqueles relacionados à área do trabalho, no presente ou no futuro. Dispensas constantes e contratos de curta duração acontecem tanto nos supermercados como nas agências de publicidade.[...] Os mais velhos estão sendo desafiados a mudar suas concepções de trabalho e a ampliar elenco das maneiras possíveis de “estar no mundo”. Os jovens são convidados a reinventar maneiras e sentidos de inserção produtiva (NOVAES, 2006: 109).

Estamos diante de desafios condicionados por fatores histórico-culturais, que por sua vez interagem com a vida cotidiana (SENNETT, 2001), e não seria possível pensar em juventude e trabalho apenas a partir de moldes tradicionais como carteira assinada ou carreira profissional. Existem minúcias na relação jovem/trabalho, não visíveis. José Machado Pais traz os conceitos de “maleabilidade” e de “lógica experimental”, contidos na trajetória do jovem em busca do trabalho, para podermos entender melhor essa relação. Segundo o autor, trajetórias não lineares substituem o conceito de trabalho tradicional. “Curtos e repetidos sobrevôos” pelo mundo do trabalho seria a qualidade do movimento pelo mundo do trabalho, bem diferente da idéia do trabalho fixo, ou da falta dele, ou seja, o desemprego:

Mais do que o fim do trabalho, o que parece ocorrer é a substituição de um emprego formal, cuja estabilidade é garantida por benefícios assistenciais, por um emprego precário, informal, autocriado. Em consequência, também os conceitos de emprego e desemprego, tal com têm sido entendidos, se manifestam desajustados em relação a realidade vivida por esses jovens. Pouco se ganha em aceitar pacificamente estes velhos conceitos e nada se adianta em dar-lhes lustro para que aparentem ter um falso brilho (PAIS, 2001: 15).

Outro conceito a ser considerado sobre a juventude, e anunciado por Pais, é o “princípio da reversibilidade”, expresso no modelo da *geração iô-iô* (PAIS, 2001). *Geração iô-iô*, segundo Pais, é modelo que carrega o questionamento da linearidade imaginada para a vida adulta do jovem – formação escolar, emprego, família constituída. Estaríamos diante de um caminho novo para a juventude, cuja tônica seria a reversibilidade das metas da vida de um indivíduo. Essa condição geraria múltiplas formas de compreensão, percepção e posicionamento do jovem no universo do trabalho:

Os umbrais tradicionais de transição para a vida adulta – abandono da família de origem, casamento, obtenção de emprego – são manifestadamente reversíveis. As oposições estudante/não estudante, ativo/inativo, celibatário/casado encontram-se ultrapassadas por uma multiplicidade de estatutos intermediários e reversíveis, mais ou menos transitórios ou precários. [...] Enfim, os processos de transição são francamente heterogêneos e marcados por apreciáveis discontinuidades e rupturas (PAIS, 2001: 73).

O modelo cunhado pelo autor sugere uma revisão inclusive no aspecto do ritual de passagem proposto normalmente por pesquisadores que enfocam a juventude como um momento de transição apenas. Como se não estivéssemos vivendo um período histórico de permanente transição, e como se essa condição fosse apenas um pré-requisito para quem é jovem.

Abramo (2005) descondiciona a razão da moratória vinculada ao tempo sem ter que trabalhar. O jovem, segundo a autora, estaria disponível para viver e experimentar a vida de forma diferenciada dos adultos. Poderia ser um marco de geração, pensar que a moratória teria menos a idéia de “espera” e “suspensão” e mais a idéia de “experimentação”. O mote dessa geração, apesar das diferentes situações e dificuldades econômicas, seria “viver a juventude”:

[...] A entrada no mercado de trabalho não aparece, para a grande maioria dos jovens, como corrosiva desta “moratória”; o trabalho não aparece como elemento negador desta experiência, mas ao contrário, para muito deles, como constitutivo deste conjunto. Neste sentido, podemos dizer que a “moratória” juvenil hoje tem menos o sentido de “suspensão” e “espera” para poder realizar melhor as coisas no futuro, quando forem adultos; e mais a noção de uma possibilidade de vivência e experimentação diferenciada (uma vivência em todas as esferas do mundo adulto, mas de maneira singular, não igual ao dos adultos) [...] E também, que não basta pensar na dimensão da formação, mas também nas da experimentação, da iniciativa, da realização, da participação. A alta positividade com que valoram a sua vida como jovens, apesar das diferentes situações e de todos os fatores de dificuldades econômicas e de perspectivas, pode nos levar a arriscar a idéia que a própria possibilidade de estar vivendo a juventude aparece como uma experiência positiva, talvez como uma conquista histórica desta geração. (ABRAMO, 2005: 68-69)

Os jovens do VCT poderiam estar situados também nesse momento histórico, de “viver a juventude” quando se engajaram em um projeto de vídeo, sem perspectivas imediatas de um trabalho remunerado. Daniel, um rapaz do grupo do VCT da noite, trouxe um relato merecedor de atenção. A fala, incluída na íntegra, trouxe o seu momento de decisão do jovem, de esticar o tempo de moratória. Ao mesmo tempo, trouxe todos os componentes que os jovens agregaram à discussão. A postura dos pais, a discussão em casa, a necessidade de participar, o ateliê de vídeo como forma de aprendizagem, o possível itinerário profissional dentro da criação e produção cultural, a vontade de experimentar e o prazer combinado com o trabalho:

Daniel: Teve uma coisa engraçada que marcou bem. Foi um divisor de águas. No dia em que eu recebi a resposta de que eu havia passado, que eu havia sido selecionado para ficar um ano e meio aqui no projeto, meu padrinho me ligou e falou: “Oh meu, tenho um emprego para você. Consegui um emprego para você em um hotel de ricos. Você vai ganhar 500 pau para ficar carregando malas até o quarto dos caras.”. Aí eu falei: “Putz meu, o que eu faço agora?”. Eu tive que dividir minha cabeça, fiquei confuso. E ainda mais vendo que em casa havia uma certa necessidade, eu sempre precisando trabalhar para também ajudar na renda, e isso foi difícil de pesar. Então, eu meti as caras, falei: “Ah não. Vou ter que fazer esse projeto porque está mais ligado às coisas que eu gosto de fazer, está mais ligado à minha essência, à minha vida.”. E abandonei as malas. E a família no começo, neste dia mesmo, ficou meio irritada. Eles compreenderam, mas eles falaram: “Você vai trocar 130 reais que é uma bolsa, que é uma ajuda de custo e você ainda vai ter que pagar condução, por um emprego de 500 reais?”. E, por mais que não seja uma coisa que você gosta de fazer realmente, você sabe que a família vive em situações... Eu tinha acabado de acabar os estudos, estava na fase de provas, no final da escola. Então eu joguei tudo para o alto e falei: “Ah meu, é o que eu gosto de fazer.”. Tive essas

rixas no começo com a minha mãe e com meu pai, mas eu acho que depois eles começaram a entender. Pelo menos para mim, movimentação social e essas coisas assim, acho que tudo que eu tenho no meu currículo particular, coisas que eu conquistei, foram com isso. Não dá para jogar no lixo. E foram coisas que eu conquistei sozinho, não foram coisas que meu pai falou para mim: “Oh, tem um curso ali, vai lá e faz.”. Por parte da minha família, eu sempre agradei muito a bagagem que eles me deram. As coisas que eu carrego na minha cabeça eu devo muito a eles. Até a história que eles construíram antes de mim. Mas eram coisas que eu carregava como espelho. E até mesmo essas coisas estavam meio que se contradizendo com as coisas que eu estava vivendo naquele momento. E então eu tive que escolher esse caminho. (Anexo E: 242)

O rapaz colocou em seu depoimento a possibilidade de organizar o seu pensamento e tomar as decisões sobre trabalho, como um processo autônomo construído dentro das práticas culturais. Nesse relato reconhecemos que a experimentação propiciada pelo vídeo aproximou as questões juvenis das soluções possíveis e necessárias, de forma autônoma. Reconheceu que seus pais foram importantes, “até a história que eles construíram antes”, respeitando uma base familiar de sustentação nos aspectos sociais e culturais. Mas o modelo adulto, identificado como “espelho”, não condizia com o que ele experimentou no itinerário construído. O que Daniel havia agregado até aquele momento falou mais alto. Deu voz à possibilidade de apostar na experimentação, na iniciativa, na realização e na participação (ABRAMO, 2005). O projeto de vídeo deu suporte para “reinventar maneiras e sentidos de inserção produtiva” (NOVAES, 2006) contextualizados e atualizados.

Capítulo 10 – Percepção de mundo

O olhar juvenil através da “lente” do vídeo é a discussão central desse capítulo dividido em duas partes. A primeira aborda maneiras de engajamento, cada um com sua forma de integração ao processo de produção. Discutiremos o olhar como problema e construção. A segunda apresenta a postura performática juvenil, categoria lavrada por Pais (2001, 2006), como componente que se entrelaça aos modos de produção do vídeo. O aspecto performativo está presente, como marco geracional nos depoimentos dos jovens.

Entendemos o audiovisual como um texto a ser lido e compreendido. Nas propostas pedagógicas de um ateliê de vídeo considerado como processo de aprendizagem, pode-se também aprender a escrever. Ao exercitarmos a decodificação dos vários elementos audiovisuais, através de um processo de “alfabetização” adquirimos consciência de leitor e escritor (PIOVESAN, 1996).

O que na linguagem verbal escrita são os sujeitos, os substantivos, os verbos, os predicados, as frases, parágrafos, pontos e vírgulas, no audiovisual são outros elementos. Os enquadramentos (planos descritivos, narrativos e expressivos), movimentos de câmera (*travelling*, *panorâmica*) e lente (*zoom*), transições (*corte seco*, *fade*, *fusão*), sons (trilha sonora, *sonoplastia*), legendas, personagens, figurinos, cenários, e tantos outros elementos combinados entre si constroem uma narrativa.

Na linguagem audiovisual existe uma combinação complexa e sutil de vários elementos construtores de sua “gramática” e geradores de numerosas possibilidades de articulação. Lógica e intencionalmente, são necessárias situações de aprendizagem para que haja apropriação desse conjunto de códigos normatizados em uma gramática. Com o código verbal escrito, durante as fases escolares da alfabetização, aprendemos a ler e a escrever ao mesmo tempo, mas com o audiovisual não. Pela indisponibilidade de recursos tecnológicos e de espaços de reflexão, não aprendemos de maneira formal na escola (PIOVESAN, 1996). Aprendemos a ler e escrever vídeos no cotidiano, em situações domésticas, fora de situações de aprendizagem intencionais.

No ateliê de vídeo, por conta das oportunidades criadas para ler e escrever ao mesmo tempo, as situações de aprendizagem ocorreram em processos complementares, articulados e simultâneos. Isto quer dizer que para o início do ateliê, na fase de “alfabetização”, procuramos desenvolver atividades que, ao mesmo tempo, estimulassem a leitura e escrita de vídeos. A forma encontrada disponibilizou o tempo de cada encontro de maneira a estimular atividades de leitura e escrita simultaneamente. Os jovens assistiam à vídeos, experimentavam exercícios de roteirização e câmera, para logo em seguida assisti-los e, ao cabo do conjunto de atividades, discutiam o processo de trabalho.

De outra forma, se as atividades tivessem sido planejadas de modo seqüencial, intercalando ora escrita, ora leitura – uma tarde apenas para assistir, outra tarde apenas gravar imagens – não seriam tão otimizadas como foram. Discutir, assistir, produzir, escrever, reescrever, gravar, finalizar vídeos ao mesmo tempo desenvolveu uma consciência diferenciada.

10.1. “Pensar por imagens”

Estudiosos da literatura, sem aprofundar o abismo entre pensamento e imagem, as reconhecem como formas complementares e convergentes do pensamento. Fazem uma negociação conciliatória para o bem do imaginário. Ítalo Calvino e Alfredo Bosi, aparelhados com um *sensorium* de gerações anteriores aos modelos comunicacionais atuais reconhecem, cada um ao seu modo, a proximidade entre o pensar e o olhar.

Ítalo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio*, resgata a “visibilidade” como um capítulo e um valor a ser preservado. Ele nos convida a “pensar por imagens” (CALVINO, 1990b). Por ser de uma geração já incluída à “civilização da imagem”, o escritor quando criança aprendeu a ler através dos quadrinhos da década de 20, *comics* americanos encadernados na revista *Corriere dei Piccoli*. Ele não sabia ler, mas “bastavam as figuras”:

Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série de um número a outro, contando para mim mesmo mentalmente as histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios isolados em uma história mais ampla. [...] Esse hábito certamente retardou

minha capacidade de concentrar-me sobre a palavra escrita (a atenção necessária para a leitura só a fui adquirir mais tarde, e com esforço), mas a leitura das figurinhas sem palavras foi para mim sem dúvida uma escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem (CALVINO, 1990: 109).

No campo comum entre as palavras *pensar, ler, escrever* de um lado e *ver, imaginar* do outro, vê-se uma confluência de intenções feita de conflitos e oportunidades, mas não de oposições irreconciliáveis (MARTÍN-BARBERO, 2001). Calvino, ao falar de uma “pedagogia da imaginação”, pede apenas que as imagens tenham força interna suficiente para não cair na vala comum de um “confuso e passageiro fantasiar”, epidemia da qual não fomos ainda totalmente imunizados:

Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, “icástica” (CALVINO, 1990b: 108).

Sua visão interior, ou sua “câmera interna” (MORAN; CARRIERI, 2004), construída com base nos quadrinhos foi útil para sua formação. No entanto, tomou a devida precaução de cuidar dos excessos, da efemeridade, da inconsistência da “chuva ininterrupta de imagens” (CALVINO, 1990), do permanente bombardeio midiático que nos atormenta e nos tira a atenção.

Alfredo Bosi, no ensaio *A fenomenologia do olhar*, considera que “a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. O homem de hoje é predominantemente visual” (BOSI, 1988: 65). O pensar e o ver estariam ligados íntima e estruturalmente. No texto, ao se referir à visão e ao pensamento, Bosi constata que o “sistema nervoso central e órgãos visuais externos estão ligados pelos nervos óticos, de tal forma que a retina nada mais é que uma expansão diferenciada da estrutura celular do cérebro” (BOSI, 1988: 65). A pista para esse casamento possível, estaria também grafado na etimologia da palavra *video* em latim, como uma prova ancestral desse encontro:

A cultura grega, acentuadamente plástica, enlaçava pelos fios da linguagem o ver ao pensar. *Eidos*, forma ou figura, é termo afim a *idea*. Em latim, com

pouca diferença de sons: *video* (eu vejo) e *idea*. E os etimologistas encontram na palavra *historia* (grega e latina) o mesmo étimo *id*, que está em *eidos* e em *idea*. A história é uma visão-pensamento do que aconteceu (BOSI, 1988: 65).

Assim, *video* e *idea* teriam um ponto convergente em suas origens e, talvez, mais afinidades do que supomos, convidando-nos a uma maior exploração e aproveitamento desse encontro. Ao completar a busca pelos sentidos comuns do pensamento e da visão, Bosi encerra sua proposição fazendo distinção importante entre a função técnica do *ver* e a reflexiva do *olhar*. O *olho*, como o aparelho e o *olhar*, como forma de pensar:

[...] trata-se de uma percepção, inscrita no corpo dos idiomas, pela qual se distingue órgão receptor externo, a que chamamos “olho”, e o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações, e que é propriamente o “olhar” (BOSI, 1988, p.66).

Uma garota de 17 anos, participante de outro ateliê de vídeo, ao perguntar “o que meus olhos pensam?” sintetizou, na mesma trilha desses estudiosos, o que os jovens almejavam compreender. A pergunta, feita com certa graça e consciência, indica um pedido de ajuda. O que pensamos quando a câmera é posicionada frente a uma cena, ou quando um roteiro é escrito ou quando um vídeo é editado? O que fazer com tanta imagem? Como dar significado e força ao texto audiovisual diante de tanta oferta visual?

A sensibilidade, melhor dizendo, o *sensorium* desses autores, construído em tempos históricos menos incautos, nos alerta para o valor e a atenção que aqueles que hoje lidam e se expõem frente às imagens devem ter. Os jovens do VCT em suas construções expressivas recorreram a termos próximos ao sentido da visão e ao pensamento para falar do desenvolvimento de uma consciência e de uma compreensão crítica: *ver*, *rever*, *olhar*, *enxergar*, *achar*, *conhecer*, *saber*, *viajar*. Entre dizer “eu não sabia de nada” e “quando fui ver, estava no meio de tudo”, a garota Dalva reconheceu na construção do *olhar* um percurso de conhecimento. O *olhar* pleno de referências prévias enxergou, fez um recorte da realidade e deu significados histórico-culturais para o que estava sendo mirado.

O vídeo como uma arte que recorta pede decisão a todo instante àquele que liga a câmera, pois não há como caber toda realidade no campo de tela reduzido a poucas polegadas, sob a pressão de um tempo sintético. Decisão de quem olha, decisão de quem enxerga. O olhar interior, citado por Calvino, precisa saber ver, para ter idéias, enfim para se posicionar.

No depoimento da garota Dalva, encontramos um texto emblemático que apresentou a câmera como dispositivo tecnológico que amplifica o que se passa no universo interno do jovem:

Dalva: Quando começou a ter debates aqui no VCT, eu ficava de fora. Eu não sabia de nada. O pessoal falava um monte de coisas, com palavras difíceis, essas coisas, e eu ficava, assim, surtando, bem no começo. Foi aí que eu comecei a me envolver mais no projeto, querer saber, conhecer, querer saber de outras coisas como cultura, arte, vídeo.[...] Foi a câmera. Quando eu comecei a mexer na câmera, eu acho que eu me empolguei. Queria sempre saber mais. Tanto que no Cultura e Participação eu também estava usando a câmera. Então eu estava me envolvendo cada vez mais. Quando fui ver já estava no meio de tudo. Através dela eu podia demonstrar o que eu pensava, o que eu achava. Com várias formas de gravar, você demonstra quem você é. Daí que eu gostei. Quando eu comecei a pegar na câmera, a mexer, foi quando eu descobri que dependendo da forma que eu gravasse eu poderia demonstrar quem eu era, o que eu queria mostrar. (Anexo D: 221-222)

Empunhar a câmera, buscar um foco, escolher um plano, decidir por um enquadramento, obviamente requer uma consciência e uma competência, não de um salto, mas através de um processo aprofundado, construído com base em referências tecnológicas e sócio-culturais. Não ter um compromisso crítico, não considerar o olhar como um problema inserido em um contexto histórico seria abandonar-se na “obscenidade” do universo midiático. No ateliê de vídeo, a câmera foi trabalhada a partir de princípios sócio-culturais e problematizadores, em busca de soluções para as questões juvenis.

Nelson Brissac Peixoto, no ensaio *O olhar do estrangeiro*, reafirma esse compromisso crítico contra os modos obscenos com que essa avalanche de imagens permeia nossas vidas. Reconhecer o olhar como um problema seria um primeiro passo para pensar, refletir e se posicionar sobre as situações de poder, de uso e manipulação das imagens na sociedade contemporânea:

Nunca a questão do olhar esteve tão no centro do debate da cultura e das sociedades contemporâneas. Um mundo onde tudo é para ser visto, onde tudo se mostra ao olhar, coloca necessariamente o ver como um problema. Aqui não existem mais véus nem mistérios. Vivemos no universo da sobreexposição e da obscenidade, saturado de clichês, onde a banalização e a descartabilidade das coisas e imagens foi levada ao extremo. Como olhar quando tudo ficou indistinguível, quando tudo parece a mesma coisa? (BRISSAC-PEIXOTO, 1988: 361).

Nos relatos encontramos trechos que identificam momentos de consciência crítica ao exercitarem com a câmera. A palavra focar para a garota Aldrey, mais do que ajustar os anéis da lente da câmera para obter nitidez de uma imagem, trouxe significado mais amplo, de *ir fundo*, de *ver muito*, de *ver além*, de *selecionar* o que se vê:

Aldrey: Eu acho que vídeo é muito mais uma coisa de descoberta. **É um período em que você está vendo um monte de coisas.** Quando você vem para o centro fazer um curso de vídeo, de repente, você vê um monte de coisas que você não via antes. E com uma câmera não mão você um pouco que seleciona e vai a fundo mais nessas coisas em vez de ficar em visões superficiais. Eu acho que com uma câmera você foca determinadas coisas. (Anexo D: 221)

Aldrey colocou o vídeo como um tempo, como “um período” no qual estaríamos disponíveis para enxergar “um monte de coisas”. Disse de outro modo que o vídeo teve o poder de concentrar e trazer à consciência, através da lente, o tempo da curiosidade, típico do jovem.

Palavras como *foco*, *ângulo*, *enquadramento*, além de tratarem de elementos plásticos da imagem capturada pelo visor da câmera, aqui fazem sentido se vincularmos aos significados de *decisão* e *intenção*. Assim, procedimentos técnicos assumem dimensões reflexivas. Danilo, em determinado momento da entrevista individual, disse “o que eu estou focando nisso?” em vez de dizer, funcionalmente, “o que eu estou focando?”. Se traduzirmos sua pergunta para “Que sentido dar ao focar o objeto? Que significado dar ao objeto focado? O que há além dessa imagem? Que intenção o olhar dá para o objeto?” alcançamos a consciência que o rapaz adquiriu ao mirar com a câmera. Para Danilo, os enquadramento da “visão interna” combinaram códigos e geraram uma construção poética e cadenciada para a letra de um *Hip Hop*:

Danilo: O enquadramento tem intenções. Qualquer “parada” que você olha você busca uma intenção: **“O que eu estou focando nisto?”**. Quando você olha assim, você foca muita coisa. Tem uma música mesmo, que eu tirei de tanto olhar a cidade. Eu falo de movimentos, de como a cidade se movimenta. Porque dependendo do ângulo em que eu olho a cidade, eu vejo muitos carros e vários trajetos. E eu fico imaginando que são varias cabeças com uma guia diferente. **Mas isso eu tirei olhando mesmo. Como se fosse com os olhos mesmo, mas com o visor mesmo.** Tem um trecho que falo como quem olha de cima, e isso é o enquadramento como quem olha de cima. (Anexo D: 224)

Outro jovem, Leandro, trouxe a partir de outro ponto de vista a mesma operação. Uma construção consciente e intencional, de “idéias que se amarram” quando a câmera é ligada, gerando uma narrativa nova. Leandro indicou o instante preciso em que as idéias, na tentativa de construir algo, entram em conflito, depois em consenso e geram uma outra idéia: “E aí, de repente, você liga a câmera e, de repente, as idéias não estão entrando em consenso e depois elas entram”.

As operações mentais para poder enxergar essas idéias se “amarrando” diante da câmera estão além do ato de apertar botões. São pontos, fragmentos, que passaram por operações de associação e relação até “amarrarem-se” no texto audiovisual:

Leandro: Eu estava dentro do trem e se você olha, e é automático você ver isso... Eu estava em pé do lado de uma porta, e essa porta estava encostada na parede. E eu estava de costas para a porta. Só que esta porta tinha muita luz e esta pouca [demonstra com gestos uma porta de cada lado]. E o que acontece? Esse vidro ficava refletindo essa porta. E eu ficava olhando: “Nossa cara, aqui tem um jogo de iluminação muito bom.”. A vida da gente é um vídeo. Tem um roteiro escrito a todo momento e em todo local.[...] Você está ligando a câmera. São acontecimentos, situações que acontecem. E até mesmo quando a gente veio aqui fazer uma atividade... E aí, de repente, você liga a câmera e, de repente, as idéias não estão entrando em consenso, e depois elas entram. [...] E você vê como isso se amarra... **E o vídeo proporciona isso, idéias que se amarram.** (Anexo D: 232)

Por sua vez, a roteirização, o processo de fazer um roteiro de vídeo, é o campo onde essas idéias são sistematizadas. Sendo feito da trama complexa de relações humanas, ações e intenções reais

e ficcionais que “se amarram”, é um sistema articulado de várias escritas¹⁴ e “princípio de um processo visual, e não o final de um processo literário” (COMPARATO, 1995).

Entre esse princípio escrito e o produto audiovisual acabado temos várias oportunidades de trabalhar a escrita em situações de criação coletiva. Esse escrever “de outra maneira”, traz de volta a possibilidade de entrarmos em contato com a complexidade e a ambivalência da natureza humana em forma de texto:

Escrever um roteiro é muito mais do que escrever. Em todo caso, é escrever de outra maneira: com olhares e silêncios, com movimentos e imobilidades, com conjuntos incrivelmente complexos de imagens e sons que podem possuir mil relações entre si, que podem ser nítidos ou ambíguos, violentos para uns e suave para outros, que podem impressionar a inteligência ou alcançar o inconsciente (CARRIÈRE, 1991 apud COMPARATO, 1995: 20)

Essas “mil relações” e associações possíveis acontecem no conjunto de textos que compõem todo o processo de roteirização. A consciência do ato de construção do roteiro esteve presente em palavras e expressões dos jovens como *prestar mais atenção, organizar, não ficar perdido, escrever para o outro, se soltar, criar*. Indicaram dois elementos centrais para o processo de roteirização: criação e sistematização; emoções e regras.

Como tratamos anteriormente no capítulo *Método de intervenção e aprendizagem* o roteiro apareceu como possível solução para entraves da escrita. Os jovens que não se sentiram bem atuando com a câmera e não se permitiram atuar em atividades na frente e atrás da câmera encontraram um canal expressivo na criação do roteiro, vivenciando outro itinerário.

¹⁴ Sem se apoiar em si próprio como escrita, afinal tem uma função efêmera – “existe durante o tempo que leva convertendo-se num produto audiovisual” (COMPARATO, 1995) –, o roteiro se abastece de outros textos para existir. E como processo, sua existência se apóia em várias atividades de reescrita. A roteirização é um processo construído ao longo do tempo, cujo texto final, ou “tratamento final”, passa por várias fases até a sua aprovação. Primeiro, canaliza as idéias ao papel para ser entendido por toda equipe e discutido. Segundo, suas fases de “crescimento” – idéia, story line, sinopse e tratamento final – estão fundamentadas na escrita coletiva e processual. Sua função é processar e sistematizar as idéias, transformadas posteriormente em imagens.

Da mesma forma que a câmera pede atenção, o roteiro também necessita de atitudes de concentração e foco. Antes de tudo, é um texto construído com função social bem estabelecida, pois além dos roteiristas todas as pessoas da equipe o lerão para poder dar sequência aos trabalhos de produção do vídeo e outras tantas o assistirão como obra audiovisual. Muito do que foi falado, o roteiro esteve vinculado à idéia de atenção:

Monique: [...] o roteiro faz a gente prestar mais atenção. A questão de luz que eu não prestava muita atenção. Eu prestava atenção porque era parte do teatro, mas não textura, o som, a decupagem. Parece que dá mais atenção àquilo. Planos também. Porque o teatro vai... O vídeo não, tem que ser planos, enquadramentos, e tempo, e decupagem e um monte de coisas. Acabei dando mais atenção. Até mesmo ficando mais crítica: “Ah não, esse plano não. Melhor esse. Esse tempo não. Tira um, dois segundos daí, porque está longo.”. (Anexo D: 238)

Aldrey: Eu acho que a gente recebe tantas informações de tantos lugares que a gente fica perdido. Daí, quando você precisa fazer um vídeo, você fica um mês inteiro discutindo o roteiro até todo mundo concordar com alguma coisa. Você tem que ficar pesquisando, puxando coisas. (Anexo D: 221)

A produção de vídeo tem como ponto de partida a investigação sobre um tema ou idéia inicial. Seguindo o vínculo percebido com a atenção e a sistematização, o roteiro teve valor para uma garota como guia de pesquisa. Monique valorizou o roteiro como processo de investigação. Na pesquisas através de livros, internet e contato pessoal com especialistas, encontrou uma continuação para o seu itinerário baseado no texto escrito:

Monique: O que dá mais prazer de todo o processo? O roteiro. Porque talvez voltando lá atrás, na parte de teatro e não-sei-o-que, eu sempre escrevi roteiro. Então, sempre tive mais facilidade com isso. Mas eu fazia roteiro, no sentido de historinha, conto de fadas. Eu leio e escrevo. E leio bastante. Antigamente, eu lia mais literatura, agora eu estou lendo mais textos políticos, manifestos. Antes eu me baseava muito no que eu lia. Eu ficava naquela parte de contos. Agora eu fico mais na parte de pesquisa. Como quando eu quis falar da questão da maioridade penal [audiovisual produzido como exercício], eu usei internet, li muitos livros. Com as próprias pessoas eu aprendi, com as informações que as próprias pessoas dão. Fazia entrevistas com as pessoas e escrever tudo, armazenar e montar um roteiro. (Anexo D: 238)

10.2. A função performática do vídeo

O caráter performático¹⁵ do qual fala José Machado Pais (2001) é um dos elementos que podem ser otimizados em projetos de vídeo quando pensarmos na cultura juvenil como performance e como forma de experimentação. As mesmas atitudes encontradas em outros modelos performativos – os jovens fizeram referência ao *Hip Hop*, rock, punk rock, grafite, pichação, dança, *break* – que valorizam o “risco”, a “experimentação”, o “lúdico”, o “persuasório” e o “visual” (PAIS, 2006), podem ser encontradas na produção de vídeo.

O estado performático do vídeo acontece em dois momentos: na gravação e na exibição. No momento de gravação de imagens existe um poder transferido do uso de equipamentos em espaços públicos – iluminação, microfone, câmera. O jovem atua em cena aberta, como se estivesse num palco, em um processo criativo ao vivo, só que em situações reais de captação de imagens. Palavras como “energia”, “entusiasmo”, “performance”, “ao vivo” deram o tom da comparação feita por Danilo com o universo musical, do qual fazia parte como *rapper*:

Danilo: A **energia** é parecida na hora em que você vai criar uma música instrumental e na hora em que você vai criar um vídeo. O **entusiasmo** em que você está. O vídeo você atinge de um jeito, é audiovisual, e a música de outro jeito. Exige a **performance ao vivo** e tal, o jeito que você grava. Mas o fazer é bem parecido. (Anexo D: 224)

Da mesma forma, Leandro comparou vídeo ao universo musical. Encontrou conteúdos, estratégias de produção e formas de apresentação e performance semelhantes aos do movimento punk rock e do *Hip Hop*. A criação instantânea, a valorização do tempo presente, os temas urbanos e sociais com tons de descontentamento, um microfone e um disco, a “bricolage” – “um disco do Roberto Carlos e tira um trequinho, e copia ele um monte de vezes e faz uma base” – e

¹⁵ José Machado Pais divide a condição juvenil em dois modelos de passagem para a vida adulta: prescritivo e performativo. Ou o jovem se enquadra dentro de padrões rígidos de uma transição tradicional – crescer, estudar, trabalhar, casar, constituir família – ou busca nas transições alternativas das culturas performáticas uma outra forma de estar e entender o mundo contemporâneo. Essa segunda opção trabalha com aspectos do presente, do agora, do visual, da experimentação. Visto pela ótica do espetáculo, o caráter performático se ajusta bem às culturas juvenis alternativas. O caráter performático não tem aproximação com características da efemeridade, da celebridade, da espetacularização, considerados aspectos críticos e pouco nobres do universo midiático.

a mesa de sinuca como palco compuseram uma cena performática que, segundo Leandro seria igual ao vídeo. Leandro colocou punk rock, *Hip Hop* e vídeo na mesma categoria de movimento, de manifestação. Colocou o vídeo frente às superproduções, ao sistema, para “quebrar um pouco deste ‘vago’”:

Leandro: Uma coisa que tem tudo a ver é vídeo, punk rock e cidade. Punk tem tudo a ver com vídeo. Talvez a estrutura do movimento punk tenha sido esta. É quebrar um pouco deste “vago” [vazio, espaço] que existia entre as superproduções. Você vê aqueles artistas tocando que precisam de uma superprodução. Você tem uma bateria e eu tenho uma guitarra, vamos sair por aí falando do nosso descontentamento. E vídeo é isso. Você tem uma câmera eu tenho um videocassete, “demorou”. E hoje na minha área as coisas caminham desta forma. O *Hip Hop* também. Eu pego um microfone e um disco e “já era”. E hoje, ainda, o computador ajudou muito. Você pega, e a gente fazia muito isso, um disco do Roberto Carlos e tira um trequinho, e copia ele um monte de vezes e faz uma base e coloca. E sobe em cima da uma mesa de *snooker* lá na quebrada e os moleques começam a falar um monte do seu descontentamento. E vídeo é isso. E não é a cara da juventude? (Anexo D: 232)

No momento de exibição, temos o segundo ponto performático do vídeo. Mostrar para o *outro*, criar condição para o vídeo ser um texto com finalidade social, para alguém assistir. Em vários momentos, os jovens usaram expressões e palavras indicadoras da necessidade de comunicar algo a alguém. Além disso, vincularam esse estado performático ao momento de estar junto.

Na fala de quatro garotas, apareceram verbos como *mostrar*, *passar*, *comunicar*, *falar*, *gritar*, *sensibilizar* que exemplificam a condição performática do vídeo:

Monique: Na verdade, o vídeo mostra muito do que a pessoa quer dizer, do que a pessoa quer passar. E o jovem, eu acho que tem um monte de coisas, ele está descobrindo um monte de coisas agora. E o vídeo é muito legal porque o vídeo dá para passar de pessoa para pessoa. Quando a gente faz alguma coisa junto, algum vídeo, algum documentário junto. Aí junta uns vinte jovens e vem muitas idéias, muitas, muitas idéias. E é muito legal o que a gente consegue... Além da gente saber as nossas idéias, a gente descobre muitas coisas com as idéias dos próprios jovens, pois eles passaram para o vídeo essa idéia. (Anexo D: 237)

Diana: Todo jovem tem algo a comunicar. Todo mundo tem alguma coisa para falar. Assim como o grafite ou outras formas de comunicação, a pichação, o vídeo serve também. Ou fanzine. Eu acho que o jovem tem que ter o direito de

falar também. Isso é essencial. O vídeo é um ótimo canal. Porque escrito ou pichado as pessoas normalmente vulgarizam, marginalizam. E o vídeo não. O vídeo sensibiliza mais. Ele tem mais poder de sensibilizar. O piche já é bastante marginalizado. O fanzine nem todo mundo conhece, assim como o vídeo. Mas no fanzine a pessoa vê escrito e não é tanta coisa como ver uma imagem. A imagem é mais chocante. (Anexo D: 226)

Luana: Não consigo mais viver sem uma câmera. E se hoje eu tivesse uma câmera, eu teria filmado umas coisas incríveis. Porque falar todo mundo escuta, mas esquece. Quando você filma, está lá. Está lá a fita, está lá o que você disse, sua revolta, sua alegria, sua vontade de chorar, sua vontade de gritar, de mandar todo mundo para os ares. Está lá.[...] (Anexo D: 235-236)

Nos depoimentos também apareceram textos com certa carga de modelos naturalizados. Termos como *ousado*, *rebelde*, *explosivo*, *renovado*, *novo*, *brilhante* poderiam ser considerados como características de uma imagem construída externamente a eles. Encontramos no discurso das mesmas pessoas envolvidas em participação social e em discussões críticas, palavras soltas, como slogans, lançadas sem contexto: “[o vídeo] Tem característica rebelde. Rebelde no sentido de todo jovem explosivo ter”.

Da mesma forma, como discurso copiado de representações naturalizadas, encontramos outra fala que sintetizaria essa reprodução: “*o vídeo é jovem*”. Mas por que razão o vídeo é jovem? Porque as câmeras são ágeis e permitem determinados movimentos. Porque a tecnologia digital encanta. Seria isso? A fala de Leandro foi um exemplo próximo dessa questão:

Leandro: Quando você fala de vídeo, você já tem características de jovem. Se a gente caminhar na história do cinema, ele vem de décadas mais recentes. E se você for ver, até mesmo em sentidos técnicos, o **vídeo é jovem**. Ele é **ousado**. A câmera digital é **ousada**. Tem movimentos que você pode fazer isso [demonstra movimento ágil com a mão, empunhando câmera handycam]. Tem a característica **rebelde**. **Rebelde** no sentido de todo jovem **explosivo** ter. [...] Eu acho que o **vídeo é jovem**. A todo momento, ele vem se **renovando**. Quando você pensa que algo é **brilhante**, você vê que não é, porque outros fazem algo **brilhante** também. E assim vai. (Anexo D: 231)

Podemos pensar nos jovens como sujeitos capazes de romper e reconstruir novas expressões e itinerários culturais. Ao mesmo tempo, encontramos posturas reprodutoras capazes de resgatar e copiar modelos estereotipados da mídia eletrônica. Uma pergunta que nos acompanhou durante o

processo de pesquisa era “em que momentos do processo – se houver um momento – rompem com modelos pré-estabelecidos e criam novos modelos expressivos?”. Nos perguntamos se existiria, dada a dinâmica comunicacional complexa na qual vivemos, uma posição que talvez não exclua nenhuma das duas formas de trabalhar a expressão audiovisual. Talvez sejam conviventes, ou até combinantes no mesmo sujeito.

De qualquer forma, os mesmos jovens que trouxeram colocações contextualizadas e compromissadas com questões culturais e sociais, colocaram o vídeo desse outro modo, embalado em um estado de *glamour*, de “atualidade”, de “moderno”.

10.3. O vídeo como *janela e espelho*

O vídeo se associou às práticas culturais juvenis, se vinculou às experiências performativas contidas nos procedimentos audiovisuais e otimizou formas de socialização. O diferencial dos ensinamentos realizados, como construtores de identidades juvenis, estaria na característica do vídeo de *mirar e mirar-se* (HERNÁNDEZ, 2001) – analogia referente às imagens de *janela e espelho*. A partir da postura crítica adquirida, os jovens mobilizaram representações sobre eles mesmos e sobre o mundo.

Sobre o *olhar* trouxeram falas indicadoras de duas direções, como se as reflexões partissem de dois pontos. Como *espelho*, realizando aproximação do enquadramento da câmera com a moldura, onde o jovem vê a si mesmo, e da *janela*, com os batentes por onde o jovem vê o outro e o mundo. Encontramos nessas duas analogias uma forma simplificada para explicar a função central do vídeo em processos de aprendizagem e socialização. Através do pequeno visor da câmera digital, o jovem reconheceu o universo interno, pleno de conflitos e decisões a tomar. No momento de focar a lente da câmera, enxergou o universo externo, cheio de adversidades e situações desafiadoras de uma sociedade em transformação.

Essa variedade de imagens internas e externas que se transferem do olhar para o objeto e do objeto para o olhar, mediadas pela tecnologia, esteve presente nos depoimentos. A garota Suelen traduziu e sintetizou esse movimento entre o que vê nela própria e o que vê externamente a ela:

Suelen: Vídeo para mim é um pouco de tudo. É curiosidade, é criação, é crítica, é charmoso, é bonito, mas ao mesmo tempo pode ser muito feio. Pode ser real, pode ser cruel. O vídeo é de tudo um pouco. Porque a gente é que faz o vídeo, então um pouco de nós, quando a gente faz um vídeo, tem a nossa cara. Acho que dá rock! Normalmente as pessoas dizem que dá samba, mas no meu caso dá rock. (Anexo D: 241)

Frases e expressões como “olhar para dentro”, “olhar para fora”, e em menor escala “olhar para os lados”, “olhar para si”, “olhar para o outro”, “olhar em frente” foram empregadas nas entrevistas finais. Aldrey, em um exercício de reflexão durante a entrevista individual, comparando teatro e vídeo, trouxe a analogia com bastante precisão. Mesmo distinguindo o teatro do vídeo – o primeiro abre para dentro, o segundo para fora – aproximou-se dos sentidos do *mirar e mirar-se*:

Aldrey: Eu costumo brincar, às vezes, com o pessoal do teatro, falando que o teatro dá uma outra visão de você mesmo, parece uma coisa de auto-conhecimento, uma coisa muito introspectiva. Já a câmera dá uma outra visão de tudo, porque na verdade é você olhando para fora. Assim como no teatro, para construir um personagem, você tem que olhar para você mesmo e se voltar para dentro. Com o vídeo você tem que olhar tudo em volta, tem que olhar para fora.

Pesquisador: O curso de teatro trouxe uma janela para dentro. E o vídeo?

Aldrey: E o vídeo? Uma janela para fora.

Pesquisador: E onde você percebe que essa janela se abre?

Aldrey: Acho que é a junção de tudo, na verdade. Porque quando você está pensando no roteiro, você já está pensando no que vai acontecer, os caminhos, o que você quer achar, o que você quer ver na janela, quais são as coisas que você quer achar. (Anexo D: 220-221)

A garota Diana trouxe no seu relato expressões como “diz muito o que você é”, “conhece a si mesmo”, “perceber a sua opinião”, “conhecer a si mesmo”, “mostrar como você é” reconhecendo o vídeo como *espelho*:

Diana: O vídeo, você se conhece a si mesmo quando você começa a produzir. Pelo menos eu achei. Você começa a perceber a sua opinião. Quando você passa um vídeo, por mais que você tente ser neutro, você passa a sua intenção, a sua opinião. E muitas vezes você não sabe. Você olha assim: “Por que eu enquadrei de uma forma isso?”. Diz muito o que você é. E aí você começa a conhecer você mesmo.

Pesquisador: E quando você mostra um vídeo para os outros?

Diana: É estranho. Eu gosto de fazer roteiro. E tem muita coisa que eu sinto. E mostrar um vídeo que você fez o roteiro, é mostrar como você é, é um pouco de você. Então, é estranho. Você fica com uma expectativa com o que é que eles vão achar. Mas é legal, é muito bom. (Anexo D: 227)

Em outras palavras, a produção do vídeo agiu como uma ferramenta para afinar opiniões. Em termos mais amplos, ele “aprimora aquilo que você já acha” como uma lente de aumento sobre a sua identidade e as suas posições, segundo palavras de Leandro:

Leandro: À medida que você adere a esses conceitos técnicos, até mesmo ideológicos, o que você enxergava 2, com a câmera de vídeo você consegue enxergar 4. [...] No sentido de que quando você domina essa técnica você enxerga as coisas de uma forma que talvez não enxergasse antes. E por mais que você tenha uma consciência política um pouco elevada, você consegue absorver isso do vídeo e elevar mais. [...] E você conseguindo absorver esses conceitos técnicos, você consegue... Você aprimora aquilo que você já acha. (Anexo D: 231)

Na verdade, a câmera e seu conjunto de lentes não passam de uma reprodução do olho humano, uma mera extensão. Mas nesse “universo da sobreexposição e da obscenidade” (BRISSAC-PEIXOTO, 1988), tentando ver alguma coisa através da “chuva ininterrupta de imagens” (CALVINO, 1990b), quando já não enxergamos nada, a situação inverte-se. É preciso um olhar eletrônico para aprender a olhar novamente.

10.6. Roteiro de questões para um ateliê de vídeo

Ao verificar os atos educativos contidos nos procedimentos de produção do vídeo, seguindo a idéia inicial da pesquisa, pudemos sintetizar e dividir por pontos de observação as fases do procedimento de produção do vídeo. Essas etapas nos serviram de planejamento e monitoramento dos trabalhos do ateliê de vídeo. As questões que acompanharam cada etapa

foram estruturadas como roteiro de perguntas que auxiliou na execução e observação do método aplicado. O roteiro abaixo pode ser utilizado como referência para novas experiências de aprendizagem e socialização de jovens através das tecnologias de vídeo. São dez fases que se identificam com as fases da produção audiovisual. O conjunto de questões que as seguem traz problemas para jovens e educadores responderem conforme o processo de trabalho de sua realidade:

1. Levantamento de repertório;
2. Escolha de equipes de trabalho;
3. Escolha de temas;
4. Construção de registros;
5. Construção de roteiros;
6. Pesquisa de produção;
7. Captação de imagens;
8. Seleção, edição e finalização;
9. Exibição do produto final;
10. Reflexão sobre a ação.

1. Levantamento de repertório: Quais questões “ocupam” os jovens? De onde vêm? Quais repertórios trazem? Os fatores sócio-culturais, especialmente os de experiência vivida diretamente pelo jovem diante dos desafios contemporâneos, se refletem na produção audiovisual. Ao realizar um ateliê de vídeo é preciso levar em consideração o conjunto de características individuais que concorreram para a constituição de suas particularidades.

2. Escolha de equipes de trabalho: Como são formadas? Por gênero, por idade, por classe social, por identidade cultural? Quais produtos culturais utilizam, como consumidores e produtores? Quais variáveis identificar no grupo de jovens? Uma das questões a ser observada nessa fase, além de outras tão importantes quanto, é a diferenciação por gênero na escolha das funções e na divisão dos grupos de trabalho.

3. Escolha de temas: Quais temas são mais recorrentes e pertinentes ao grupo? Quais dinâmicas mobilizam o grupo para identificar os temas? Como o grupo interage nas discussões sobre os temas? Dois aspectos importantes a serem considerados são o posicionamento e o papel do educador na identificação e, principalmente na intervenção que faz sobre a escolha de temas.

4. Construção de registros: Qual tipo de registro é possível ser feito? Quais tipos de estruturas narrativas o grupo traz? Quais formatos de texto escrito o grupo consegue produzir? Como construção de personagens, *storyboard* e o tratamento do roteiro por tópicos auxiliam a sistematizar o processo criativo? Podemos pensar nos jovens como sujeitos capazes de romper, resgatar, copiar ou reconstruir modelos e formatos narrativos da mídia eletrônica. Em que momentos do processo – se houver esse momento – rompem com modelos pré-estabelecidos e criam novo modelo?

5. Construção de roteiros: Que universos simbólicos trazem e manipulam durante o processo de roteirização? Como interagem com o código verbal escrito? Quais formas de sistematização de idéias funcionam bem com o grupo? Nessa fase de trabalho, atos de escrita podem ser experimentados. Depende muito da configuração escolar e familiar de cada um, além das experiências anteriores com a palavra escrita, o que pode ser aplicado. Qualquer procedimento de roteirização é um sistematizador das idéias coletivas. Ajuda a organizar o grupo e o processo criativo.

6. Pesquisa de produção: Como entrar em contato com o mundo adulto? Como entrar em contato com o mundo real? Como planejar e produzir o vídeo em espaços públicos? Como o grupo de jovens pensa a cidade? Nessa fase, com o tema em fase de produção, as equipes de trabalho encontram desafios externos. O papel do educador, nesse momento, é fundamental para legitimação e autorização do trânsito do jovem pelas instituições e pelo espaço público.

7. Captação de imagens: Que dinâmicas ocorrem nos grupos de trabalho em situações externas? Como a cidade e seus habitantes reconhecem e legitimam os jovens de segmentos populares em situação de gravação externa? Quais ferramentas de investigação, além da câmera e do

microfone, necessitam para atuar no espaço público? Novamente, a presença do educador, além do planejamento das atividades externas, legitima essa ocupação do espaço público.

8. Seleção, edição e finalização: Como construir o vídeo a partir de idéias coletivas? Como dar sentido aos sons e imagens em seqüência a partir de um trabalho de grupo? Como os jovens reconhecem e valorizam o produto acabado após o processo de realização? Como compreendem a manipulação dos sentidos através da estrutura da montagem, da edição, do recorte? O papel do educador é questionar nesse momento o grau de exigência do grupo, além de discutir sobre a manipulação das imagens e construção dos sentidos no vídeo.

9. Exibição do produto final: Como os jovens organizam a apresentação pública dos produtos audiovisuais? Que sentido dar à exposição?

10. Reflexão sobre a ação: Como o jovem reflete e tem consciência sobre esse processo de trabalho coletivo? A reflexão sobre a ação é um procedimento permanente, para ser realizado ao final de cada atividade, não apenas no encerramento dos trabalhos.

Capítulo 11 – Comentários finais

Os depoimentos dos jovens autorizaram nosso trânsito por uma zona não visível, na qual se cruzaram modos de pensar e ver o mundo através das práticas culturais juvenis. Nesses modos de pensar, a singularidade revelou a multiplicidade de experiências, a variedade de portas de entrada e saída e a pluralidade de itinerários.

Sem pretender apresentar síntese conclusiva, é possível apontar aspectos que chamaram a atenção. A investigação sobre o ateliê de vídeo demonstrou ser cabível conhecer o jovem não somente por intermédio de entrevistas e material escrito, mas também através das ações dos jovens como produtores de vídeo. Ao produzir cultura o sujeito acabou revelando nuances de suas angústias e desejos, no momento de passagem para a vida adulta.

Os depoimentos revelaram traços relacionados à natureza de cada fase da produção do vídeo e sua intervenção em cada jovem. Concluímos que cada conjunto de ações foi decisivo para que os jovens se posicionassem frente à expressão artística. Alguns se identificaram com a produção do texto, outros com a captação de imagens, outros com o rigor da sistematização e organização da produção. O que foi comum a todos, apesar dos conflitos inerentes a esse procedimento, foi a importância dada às discussões sobre os temas desenvolvidos.

Afirmamos que, nessas experiências ocorridas entre 2004 e 2005, os jovens buscaram estar próximo de duas matérias-primas: uma interna, legitimada, e uma externa, mais próxima do real. Com elas foi possível auxiliá-los a organizar melhor os projetos de vida em uma determinada direção. Nossa proposta de pesquisa buscou pontos de observação onde se manifestavam o reforço das convicções, o reconhecimento dos erros de interpretação, a composição de novas problematizações para projetos de vida e, assim, trouxe à tona uma metodologia aberta a espaços formais e não formais de educação, uma prática pedagógica possível e reveladora a ser apropriada por outros jovens e educadores.

O ateliê de vídeo, na constituição de uma aprendizagem e intervenção como método, como campo de experimentação, procurou essa contextualização de todo modo possível e serviu de palco das representações juvenis. Por meio das falas em situações de sala de aula e de espaços públicos, os sujeitos procuraram narrar e reconhecer a importância dos seus itinerários. Como Juliana disse, “quando a gente fala, não tem importância, não tem valor. Quando o outro fala a nossa fala, tem valor, fica importante” (Anexo C: 188). E o ateliê foi isso, criou um espaço de pesquisa e formação.

Apesar do forte desejo juvenil de realizar trabalhos com imagens e tecnologias digitais, essa vontade pôde ser compreendida a partir dos modos como o vídeo se integra a padrões culturais mais amplos. Dito de outra maneira, por meio dos relatos, foi possível constatar que as práticas culturais não resultaram apenas da experiência vivida no ateliê, mas de uma série de fatores indissociáveis, relacionados ao contexto social e cultural de cada um e do grupo.

Tentamos nesse trabalho de investigação, como desafio desde o início do projeto de pesquisa, sustentar uma experiência como essa, respeitando os procedimentos científicos sem ficar preso a engessamentos de pesquisas quantitativas. Giramos em torno das expressões vivazes dos jovens. De qualquer modo, o modelo de pesquisa foi aberto a alguns registros quantitativos, sem a carga das repetições, frequências e números.

Afirmamos que o ateliê de vídeo como projeto de desenvolvimento da linguagem e da socialização mobiliza conhecimentos contextualizados – temas individuais, coletivos, sociais – dadas suas peculiaridades como tecnologia. É uma estratégia de trabalho para quem deseja acessar temas e questões sócio-culturais com profundidade e significância. A cultura do vídeo, e nisso podemos considerar todos os elementos e procedimentos inerentes ao seu modo de produção, é um fator socializador para o jovem urbano, tanto no seu grupo, quanto na sua cidade. Não há uma caracterização definitiva desse jovem, mas encontramos nele a necessidade de contar sua história com suas próprias palavras para fortalecer sua identidade e sua autonomia, duas necessidades básicas do grupo pesquisado. Como disse Monique, ao começarmos os exercícios de construção dos personagens, “a gente tomou conta da história” (Anexo C: 171).

Parte III

Anexos

Anexo A – Glossário¹⁶

bitola: largura da fita magnética; a medida é dada em número de polegadas.

captação de imagens: gravação de imagens através da câmera.

cinema de quebrada: audiovisual realizado em vídeo por produtores independentes; conjunto de temas e idéias que refletem o *olhar* a partir da periferia de grandes cidades brasileiras, com características comuns: equipamentos digitais de baixo custo, temário social e comunitário, produções coletivas.

corte seco: passagem direta de uma cena para outra.

decupagem: lista detalhada de cada seqüência do roteiro para a execução do vídeo; na decupagem estão o período do dia (manhã, tarde, noite), ambiente (externo, interno), detalhes de locação, figurino, posicionamento da câmera; é um trabalho básico para a equipe de produção montar o roteiro técnico.

edição: ordenação das imagens, sons, palavras, efeitos em uma determinada ordem para dar sentido à construção da história narrada; o termo edição é utilizado para TV e vídeo e montagem para o cinema.

enquadramento: plano, unidade mínima da gramática audiovisual.

fade: *fade in* é o surgimento da imagem a partir de uma tela escura que vai clareando; *fade out* é o contrário, o escurecimento gradual da tela a partir de uma imagem na tela

fotolog e videolog: diário pessoal com imagens digitais, fotográficas ou em movimento, depositado e disponibilizado em portal da internet.

fusão: dissolução da imagem enquanto outra surge; o ritmo da fusão é lento, no tempo exato em que uma imagem desaparece, surgindo logo uma outra na tela, em seu lugar.

gerador de caracteres ou GC: aparelho eletrônico, programável, com memória digital e teclado alfanumérico que insere letras, números, ícones, logos, desenhos e ilustrações no vídeo.

handycam: câmera leve, portátil e barata da linha amadora digital; o termo *handycam* faz referência ao encaixe da câmera na palma da mão, permitindo boa estabilidade ao ser operada.

ilha linear: aparelhos eletrônicos analógicos que editam imagens e sons através de sistema que transporta material captado de um aparelho *player* (emissor) para outro *recorder* (receptor); a imagem é colada uma após a outra até completar o vídeo; o operador é obrigado a respeitar uma ordem de trabalho seqüencial.

ilha não-linear: estação digital de computador que permite, através de programas de edição a captura de todo material gravado em uma “régua do tempo”; esse processo permite ao operador, com um mouse, optando entre as funções *cortar* e *colar*, mudar toda a ordem do vídeo, quantas vezes quiser.

¹⁶ A explicação de cada termo técnico foi realizada a partir da compilação de textos que versam sobre roteiro (COMPARATO, 1995: 473-477; SABOYA, 2001: 118-140) e de experiência em produção de vídeo do pesquisador.

locação ou set: local de gravação ou filmagem; ambiente externo determinado para gravação de tomadas, cenas ou seqüências do vídeo.

panorâmica ou pan: movimento de câmera no sentido horizontal, para a esquerda ou para a direita, ou vertical, para cima ou para baixo, dando uma visão geral do ambiente ou paisagem.

ponto de vista: câmera situada à altura dos olhos do personagem.

pós-produção: processo em que o vídeo, já editado, recebe tratamento estético mais sofisticado através de efeitos eletrônicos.

pré-produção: fase de levantamento e agendamento de todos os elementos (atores, locações, equipamento, equipe, financiamento etc) componentes da fase de gravação do vídeo.

produção: fase de trabalho no qual o vídeo está sendo gravado.

roteirização: processo composto de fases (idéia, *story line*, sinopse, tratamento final) para fazer o roteiro.

roteiro: formato escrito do produto audiovisual.

roteiro literário: roteiro completo, sem indicações técnicas.

roteiro técnico: roteiro contendo indicações detalhadas referentes a câmera, iluminação, som, ação dos personagens, cenário, figurino etc.

sinopse: visão de conjunto da história, feita de narrativa breve e completa.

sistema ou regime *broadcasting*: sistema de televisão com alto poder de concentração de capital e tecnologia, transmitindo via satélite para uma grande área geográfica e uma grande massa populacional.

sonoplastia: efeitos sonoros construídos a partir de aparelho eletrônico ou captado na natureza.

storyboard: esboços em seqüência das principais cenas; roteiro composto por desenhos em quadrinhos, cena a cena, utilizado em filmes publicitários e por cineastas que “desenham” a obra antes de filmá-la.

story line: síntese de uma história em três linhas, com início, meio, fim e seu conflito central.

take ou tomada: inicia-se quando se liga a câmera e dura até que se desliga.

travelling: qualquer deslocamento da câmera sobre trilhos; tomada de câmera em movimento, acompanhando um objeto ou personagem também em movimento.

tratamento final ou roteiro final: roteiro aprovado para o início da filmagem ou gravação.

vídeo-processo: vídeo que registra a memória de uma aula, uma situação de aprendizagem, um curso, documentando situações, com características próprias, sem se prender ao formato de documentário.

zoom: movimento de lente; efeito ótico de aproximação ou afastamento da objetiva.

webcam: câmera ligada ao computador, utilizada para comunicar-se com outra pessoa através da internet.

Anexo B – Redações do *perfil de entrada*

Aldrey Caroline Riechel dos Santos, 16 anos.

Mestiça-parda, cursando Ensino Médio, renda até R\$520,00, participa de grupo de jovens, projetos sociais, não trabalha.

Desde criança estudei em escolas públicas, minha mãe é educadora e dá aulas em escolas estaduais. Portanto, sempre convivemos com pessoas de periferias. Moro na Brasilândia, bairro da Z/N onde se situa o projeto Sala S, onde eu participo como educadora voluntária desde 2002. Desenvolvemos cursos de musica teatro, inglês e mangá. Os cursos são direcionados para os jovens. De jovens para jovens. Ganhamos o premio jovem brasileiro em 2003, e continuamos batalhando. Fizemos parcerias com a Kinoforum, onde eles desenvolveram cursos de cinema, infelizmente não pude participar, pois aos finais de semana fazia (e ainda faço) oficinas de teatro. Achei muito interessante o resultado das oficinas Kinoforum, e vi que qualquer um pode produzir o seu filme. Apesar dos equipamentos serem caros, o que impede o projeto de ter suas próprias oficinas de cinema? Realmente gosto muito de teatro, faço há mais de um ano, e pretendo continuar. Acho que é um meio de comunicação, ou até mesmo só de expressão muito eficiente. Só me expressando, trocando suas idéias é que poderemos então começar a pensar com nossas próprias cabeças, e assim perceber que não é só porque somos pobres, somos desfavorecidos, se a falta de informações é o problema, vamos gritar ao mundo nossas idéias. Não precisamos nos afastar cada vez mais de pessoas com situação financeira melhores, somos diferença e isso nos torna especiais e favorecidos.

Alex Eduardo dos Santos, 20 anos.

Branco, Ensino Médio completo, renda até R\$520,00, não participa de ações sociais, já trabalhou.

Nasci na cidade de Franco da Rocha, aos 6 anos me mudei para cidade de Francisco Morato, periferia. Aos 15 anos, meu pai se afundou no álcool perdendo o emprego de motorista e daí então começamos a passar fome. Minha mãe depois de algum tempo conseguiu arrumar um serviço de empregada doméstica, já que o meu pai não se importava com mais nada, se importava em apenas beber. Em 2002, conheci um professor de história que me incentivou a ler livros e a escrever. Comecei a ler e com isso comecei a enxergar a “realidade”, a ver realmente quem são os criadores da miséria em que nosso povo vive. No final de 2002 tive meu primeiro contato com o fanzine juntamente com outros alunos, e estou até hoje trabalhando com fanzine e dando palestras de fanzine para os alunos da escola que tem no meu bairro e também em outras escolas.

Anderson Lopes Pereira, 15 anos.

Branco, cursando Ensino Médio, renda entre R\$780,00/R\$1.300,00, participa de grupo de jovens, associação, não trabalha.

Bom, nasci em Santo André em 21-08-89, às 16:30. Seis anos depois, comecei ir à escola. Os educadores se surpreenderam com o meu interesse nas aulas. Durante mais 5 anos estudei pra valer, pois meu pai me disse que quando fizesse 12 anos começaria a participar de um grupo de jovens, mas para isso acontecer eu deveria estudar muito. Foi então que em 2000, com 11 anos, entrei no grupo como membro da equipe de apoio. A primeira formação do grupo não deu certo, durou apenas 1 ano e meio. Foi então que eu e meu pai começamos a fazer outras equipes, mas não estava dando certo, pois os jovens vinham uma vez e não gostavam. Até que no ano de 2003 conseguimos formar uma coordenação séria e interessada em

fazer trabalhos para a Inclusão Social. Em 2004 fui aprovado para um dos 5 coordenadores gerais do grupo que demos o nome de “Grupo União Jovem”. Em 2004, participei de várias coisas como: teatro, música, professor de informática via Mov@ que é um projeto de inclusão digital. Atualmente participo do G.U.J, do C.R.J., do Fórum da Juventude de Diadema e cursando a 8ª série. Bom, hoje sou um adolescente que se interessa por política pública e melhorias para o seu bairro. Bom para terminar esta redação, está produção de texto, digo que eu nunca desisti e não é agora que vou começar. Fim.

Dalva Cristina de Assis, 16 anos.

Negra, cursando Ensino Médio, renda até R\$520,00, participa de igreja, escola, associação, não trabalha.

Nasci no dia 29-01-88, moro com a minha mãe e meus dois irmãos e uma sobrinha. Minha mãe é solteira (separou do meu pai quando eu tinha 1 ano e 9 meses de idade...mas foi a melhor coisa que ela fez). Quando eu tinha 7 anos comecei a estudar e a fazer capoeira. Eu me dedicava muito na capoeira, mas tive que parar, porque a minha mãe não tinha dinheiro para pagar a troca do cordão. Aos 9 anos comecei a jogar futebol, eu jogava na escola, na rua etc... E fiquei seis anos jogando na escola, e depois eu entrei em um Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa (COTP). [...] Eu frequento a igreja, participo do grupo de jovens. Eu gosto muito de ouvir músicas, de ler livros de romance e auto-ajuda. Bom, eu falei um pouco sobre a minha pessoa, espero que tenham entendido e me conhecido um pouco. E hoje estou aqui, firme e forte. Eu, quando eu escrevo alguma coisa, eu sempre deixo uma frase, e não vai ser diferente. “Se eu morresse amanhã, muitos diriam: Eis aqui uma menina que muito sofreu. Porém não poderiam dizer que deixei um só minuto de procurar a felicidade.”.

Daniele Aparecida Pires, 18 anos.

Mestiça-parda, Ensino Médio completo, renda até R\$520,00, participa de grupo de jovens, projeto social, não trabalha.

Eu sou Daniele Aparecida Pires, número do RG 33.636.439. Isso eu sou para a sociedade mais um número nas estatísticas. Mas sou mais que um número. Vivo tentando ser feliz. Já concluí o ensino médio. Faço teatro há dois anos e meio, fiz curso de diversas coisas, mas eu era muito tímida. O que fez deixar essa timidez de lado foi uma vontade imensa de ser jogadora de volley. E fui para o centro que por sinal era muito longe de minha casa. E foi assim em busca de meus sonhos. Vou conquistando aos poucos, com o teatro. Agora faz uma diferença enorme em minha vida, como o projeto irá fazer, e sei que tenho muito a fazer pelo curso e muito a aprender. Pois é assim que vivo até hoje, aprendendo e ensinando. E também me unindo com outras pessoas para melhorar a cidade como as entidades que participo, ASAS e Ética e Arte. Sem fim.

Danilo Albert Ambrosio, 18 anos.

Negro, Ensino Médio completo, renda até R\$520,00, participa de grupo de jovens, trabalhou aos 15 anos de idade.

Sempre fui sonhador, nunca tive a vontade de trabalhar em uma empresa ou viver trabalhando com uma coisa simples que não me satisfaça por completo. E então cheguei à conclusão que a arte seria um bom caminho. Ouço música desde os 7 anos de idade, por influência do meu irmão que vivia assistindo videocliques que o meu tio gravava, pois os videocliques eram transmitidos pela MTV, que na época não era acessível em casa. Me identifiquei pela coisa e desde meus 17 anos dou meus passos na música. Hoje em dia, estou há quatro anos cantando, compondo e muitas vezes produzindo. Até cheguei a ter desejo de

gravar um clipe, fazer documentário e até mesmo desenhos animados, mas todos eles seguindo um diferente sistema, fora do padrão tradicional. Muitas pessoas são totalmente abstraídas pelo poder audiovisual, absorvendo em suas mentes coisas negativas como violência (Cidade Alerta, Datene etc), sexo (quase todos os programas até mesmo de humor), criando em seus olhos não sua própria visão, mas sim a visão de alguns canais produtores de TV. Então pensei, se transmitirmos coisas positivas o efeito será o mesmo, mas tudo em favor do povo. Me inscrevi para um projeto que visa muito esses quesitos, mas pra isso é preciso passar em um projeto de seleção. Espero muito conseguir. Palavras, som e mente são forças criadoras. Acredito que a força audiovisual pode revolucionar nossas vidas positivamente.

Denise Cristina Silva, 16 anos.

Mestiça-parda, cursando Ensino Médio, renda até R\$520,00, participa de projeto social, não trabalha.

Uma das coisas que me ajudou a formar meu caráter foi o fato de minha mãe ter me criado sozinha e eu via a luta dela, e eu sempre quis ajudar. E o meu irmão também pensa assim. Ela saía para trabalhar e pagava uma pessoa para levar a gente para a escola. E minha mãe sempre acreditava em mim me dando apoio para eu ir atrás dos meus sonhos. Comecei a trabalhar na rua vendendo veneno, porque minha mãe perdeu o emprego e o meu irmão conheceu a ACER e falou de mim lá. Ele falou que eu estava tentando trabalhar e estudar, mas eu estudava à tarde e faltava na escola para ir trabalhar na rua, sem comer o dia todo. E aí, foi uma educadora na minha casa e me chamou para conhecer a ACER, e eu fui e parei de trabalhar e fiquei fazendo um curso de agente jovem. E todos acreditaram em mim, no meu potencial. Aí teve uma vaga para ser monitor deste projeto e eu fui escolhida. E é isso. Estudo à noite e faço teatro e um outro curso de animação (ASA) e sou monitora de grupo de cinema. Tenho 17 anos, moro em Diadema.

Dereck Denis de Sousa, 18 anos.

Mestiço-pardo, Ensino Médio incompleto, renda entre R\$780,00/R\$1.300,00, grupo de jovens, escola, igreja, trabalhou aos 17 anos de idade.

Nasci em São Paulo, filho de mãe nordestina branca, e pai paulista negro. O primeiro passo, que eu acredito ter sido uma revolução pessoal, foi a partir do momento em que conheci a cultura *Hip Hop*. Foi daí que decidi que eu tinha que evoluir. O tempo passa, as minhas habilidades intelectuais evoluíram. A incerteza que eu nunca conseguiria arrumar um emprego também aumentou. Percebi que era preciso ir além da arte. Fiz alguns cursos de administração, informática, mas essa não me preencheu, até o momento quando o projeto da Kinoforum me incluiu no mundo do audiovisual. Até então eu somente participava como apoio a oficinairos do projeto do CEDECA Ipiranga, Casa 10, fazendo oficina de MC e dança. Hoje em dia abandonei porque o espaço de tempo ficou curto devido ao caminho que eu continuei na trilha do audiovisual. Já fiz edição na Kinoforum, produção, roteiro e direção na Dombali, outra instituição que faço parte, que discute a afirmação de negros e afro-descendentes na mídia. Atualmente estou fazendo um curso de animações em massinha no CEU Meninos.

Diana Andrade Caldeira dos Santos, 17 anos.

Mestiça-parda, cursando Ensino Médio, renda até R\$520,00, participa de projeto social, trabalhou aos 15 anos de idade.

Sempre estudei em escola pública. Até meus 15 anos era uma garota que odiava estudar, foi quando sai da casa da minha mãe para morar sozinha. Apesar das dificuldades, foi a melhor fase da minha vida, que

me acordou para a realidade. Descobri que não adianta reclamar da desigualdade social, da violência, do desemprego, por que se tem uma criança largada nas ruas, se em nosso município não tem espaço cultural e de lazer, não é culpa somente de nossos governantes, mas principalmente nossa. Nós temos que lutar por nossos direitos, participar do engajamento político e social de nossos municípios, proporcionando melhoria em nossa sociedade. Hoje participo de vários projetos sociais, adoro estudar, sou ativa na vida política de minha cidade. Pretendo fazer faculdade, abrir uma sede para cursos gratuitos em Carapicuíba, incentivando jovens a participar de projetos sociais e políticos.

Fernanda Jurema Aires de Paula, 15 anos.

Negra, cursando Ensino Médio, renda entre R\$780,00/R\$1.300,00, não participa de projeto social, não trabalha.

Bom, desde pequena não lembro de muita coisa, só lembro das fotos que meus pais tiravam de mim. Eu tinha um certo medo de máquina fotográfica. Pode ver que todas as fotos que tenho de pequena eu nunca estou olhando para câmera. Tive uma infância boa, como de uma criança normal. Brinquei. Voltando, quando eu era pequena minha mãe dizia que eu não abria a boca pra falar um nada, e era super quieta. Só chorava quando saía de perto dela. Ou então quando eu ganhava um sapato novo, tinha que esperar eu dormir pra então pegar o sapato e tirá-lo do meu pé. Fiquei na creche, adorava o pessoal de lá, e aí comecei a ficar a menina elétrica que sou hoje. [...] Cresci, me tornei uma menina corajosa, diferente do que era antes. Adoro falar e minha mãe diz: “Pra quem não falava nada...”. É porque eu gosto muito de conhecer pessoas e só falando com elas é que dá pra conhecer. Na escola, adoro inglês. Gostava muito de matemática na 6ª e 7ª série, sempre tirava A, às vezes B. Aí chegou na 8ª série e o professor não ensinava direito. Daí comecei a pegar raiva pela matéria. Nesse ano estou me esforçando ao máximo nessa matéria, porque acho que não tenho que perder o ânimo por causa do professor. Eu tenho que fazer minha parte, e sempre que tenho dúvida pergunto de novo ou pergunto para o meu colega. Hoje em dia faço dois cursos: administração (várias áreas) e o de vídeo, que é o que mais gosto. Adoro câmeras, vídeos, computadores, etc... Bom, aqui tem um pouquinho assim de mim. O resto é só me conhecendo mesmo. Boa sorte a todos! Obrigada.

Juliana Santos da Silva, 20 anos.

Negra, Ensino Médio completo, renda até R\$520,00, participou de projetos sociais, já trabalhou.

Moro em Capão Redondo periferia da zona sul de São Paulo. Tenho 20 anos e estou aqui em mais uma prova de minha vida. Muito cedo, quando criança, já tive que trabalhar para sustentar minha família. Morávamos na favela, em um barraco de madeira. Apesar de nossa vida ser simples, éramos muito felizes. Lembro-me que eu e meus irmãos brincávamos todos os dias no morro. Nossa, como era divertido (bom, só uma pequena parte da minha infância). Com 13 anos meu irmão já era dono do morro, fazia tantas coisas erradas, mas tinha um coração de anjo. Eu o amava muito. [...] Bom, contei só um pouco de meu irmão e de mim. Ah! Já ia me esquecendo. Meu irmão foi morto com 3 tiros e eu fui presa. Fiquei 3 meses na FEBEM. Nossa, quando eu descobri o teatro e a dança foi amor à primeira vista. Cai de cabeça, foi minha salvação em algumas coisas em minha vida. Daí comecei no movimento *Hip Hop* e, com atitude em minhas coisas. Conquistei muitas coisas, outras ficaram para trás, mas continuo lutando. Bom, três partes da minha vida. Hoje eu peguei o ônibus em direção à Ação Educativa, vou saber do curso. Cheguei aqui, fiz as dinâmicas, conheci pessoas legais. E estou fazendo este relato, em partes, da minha vida. Espero que eu passe no curso... Até mais!

Leandro Carvalho da Silva, 18 anos.

Mestiço-pardo, Ensino Médio completo, renda até R\$520,00, participa de projeto social, trabalhou aos 16 anos de idade.

Venho da região de Francisco Morato, extremo oeste da cidade de São Paulo. Nascido em região humilde, passei desde a infância estudando na rede pública. Aos 16 anos me tornei militante de um grupo de esquerda totalmente independente e uma corrente de unificação: “Luta Libertária” e “Hip Hop Libretário”. Aos 17 anos fiz parte de uma oficina de fanzine chamado de “Pânico”. Aos 18 anos fiz grafite numa equipe chamada de “mongos”. Hoje busco uma chance dentro desse projeto com “objetivo” de um dia fazer um documentário denunciando a repressão sofrida por pessoas de baixa renda. Pretendo buscar dentro desse projeto um espaço para a mídia independente com intuito de um dia dar espaço para CDs, jornais, filme e vídeos com produções autônomas.

Luana Cristina dos Santos, 15 anos.

Negra, cursando Ensino Médio, renda até R\$520,00, participa de projeto social, trabalhou por 5 meses.

Eu nasci no dia 11/06/89 no hospital “Leão 13”, no bairro do Ipiranga, no horário 20h30. Sou filha única. Com 3 anos fui morar no Jardim Keralux e estou lá há 11 anos. Já estudei em 5 escolas. No ano passado fui chamada para o Bolsa Trabalho. Achei muito estranho por que só tinha 14 anos, mas fui à primeira reunião no dia 7 de julho de 03, na escola “Filomena Matarazzo”. Lá vi muitas pessoas conhecidas como o Milton que era o coordenador do “Caju”, Centro de Ações Juvenis. Tivemos muitas oficinas e eu adquiri muitas experiências favoráveis para a minha vida. Em um dos cursos ou oficinas, como queira, tivemos que criar um projeto. Nos juntamos em 10 pessoas e criamos o GAGA - Grupo de Apoio a Gravidez na Adolescência -, mas todos que estavam ali tinham que criar um projeto. Mas o GAGA foi diferente porque nós não deixamos para trás. Estamos com ele até agora. Com o GAGA conheci uma pessoa que trabalha com DSTAids em Ermelino, essa pessoa não falou que iriam fazer um seleção de adolescentes que tinham trabalho com adolescentes no bairro e queria que nós – GAGA – participássemos da seleção. No dia da seleção eu fui selecionada para se uma agente prevenção de DST/AIDS e já estou trabalhando com isso há 4 meses. Tudo bem, acabou o Bolsa Trabalho, mas não nos deixaram de mãos abanando. O nosso coordenador ligou para nós e falou que teria uma viagem para Brasília e o tema era políticas públicas para jovens. E nós nos escrevemos e fomos a Brasília. Foi 20h de viagem, a minha primeira viagem tão grande. Lá ficamos quase uma semana, discutimos muito sobre o tema. Eu não dormi porque não parava quieta, mas tudo bem! E isso é a minha trajetória!!! Fui...

Monique dos Santos Barros, 16 anos.

Mestiça-parda, cursando Ensino Médio, cursando, renda entre R\$780,00/R\$1.300,00, participa de grupo de jovem, não trabalha.

Há quatro anos atrás eu era uma jovem dispersa, sem muita expectativa de vida, até que perto da minha casa abriu um Centro Social (oficinas de computação e capoeira), comecei a participar e conheci vários jovens. Com o passar do tempo nos tornamos muito próximos. Foi aí que surgiu o grupo MJB (Movimento Jovem Brasileiro). Somos jovens idealistas e fomos atrás de nossos objetivos. Conseguimos para a comunidade oficinas de Teatro, Dança Contemporânea, *Hip Hop*, *Break*.. Foi aí que começou o núcleo do projeto. Nos dedicamos para cada oficina. Eu fiquei tendo aulas de teatro, de dança contemporânea. Íamos à Secretária da Cultura e Educação para discutirmos propostas e possíveis parcerias. Conheci o programa Aprendiz Comgás e fui selecionada com o projeto de construir uma casa de cultura em Ermelino Matarazzo, pois a minha comunidade é o retrato fiel da juventude excluída dos

direitos de cidadania, tornando-os vulneráveis a criminalidade... Dentre o grupo de 10 jovens, incluindo eu, fomos selecionados para participar do espetáculo *Sawaad* do Evaldo Bertazzo e hoje somos educadores, eu de dramaturgia, e dança e atuo na comunidade. Sentimos a necessidade de um curso de vídeo, pois ganhamos o equipamento e ninguém sabe mexer, até mesmo para darmos oficinas. Diante do exposto, julgo extremamente necessário, e relevante, a implantação e implementação de projetos sociais nessa comunidade a fim de resgatar não somente a “auto-estima”, mas o próprio sentimento de “viver com dignidade”.

Rafael dos Santos Andrade, 17 anos.

Negro, cursando Ensino Médio, renda entre R\$780,00/R\$1.300,00, participou de projetos sociais, não trabalha.

A trajetória da minha vida começa aos 15 anos de idade quando começo a ver os fatos ocorridos com outros olhos. Meus pais separados, só minha mãe trabalhando em casa, morando de aluguel, até hoje. Aos 16 anos de idade mudei para Cajati, deixei minha mãe e meus parentes em Diadema por motivo de trabalho. Mas quando estava lá o trabalho não deu certo e voltei para Diadema e toda essa viagem atrasou meus estudos. Após me afirmar novamente na escola aconteceu que tivemos que procurar casa para poder morar. Mudamos muitas e muitas vezes. Estava em uma nova casa, comecei a entrar no movimento *Hip Hop* e conheci o E.C.B.F., Espaço Cultural Beija-Flor onde estou até hoje, fazendo aulas de MC e DJ. Futuramente, vou virar um instrutor para poder passar meus conhecimentos. Cantando Rap conheci um grupo, Biografia de Rua, onde os componentes me chamaram para cantar. Aceitei com muito gosto, e cantando com o grupo passamos por muitos apertos, cantar em um lugar fora da cidade e não ter dinheiro e outras coisas mais. Através do E.C.B.F. conheci a Ação Educativa, e como já fiz algumas filmagens com câmeras de colegas e produção de músicas do grupo, me interessei pelo curso. Com a ajuda do Gregory Shimt, fundador do E.C.B.F., que me escreveu para estar participando, estou aqui hoje pra expandir meus conhecimentos e transmitir os conhecimentos.

Rafael Lira Silva, 19 anos.

Branca, Ensino Médio, completo, renda entre R\$780,00/R\$1.300,00, grupo de jovens, escola, projeto social.

Eu sempre fiz cursos em ONG's e isto, de certa maneira, deu uma abertura para o social, para a cidadania e o papel da responsabilidade social pessoal. No final de junho de 2003 acabei um curso de hotelaria na Organização Fenix em Barueri mesmo, e quando estava lá representei a mesa em alguns eventos e foi em um deles que aconteceu meu despertar na conferência dos direitos da criança e do adolescente. Foi nesta ocasião que vivenciei uma experiência participativa de elaboração de políticas públicas, pessoas discutindo, analisando diagnóstico, leis etc. Gostei muito deste processo só que não teve continuidade, coisa que me deixou triste. Daí por diante participei de vários eventos, diversas conferências, no estado e fora do estado também. Nisso tudo me convidaram a participar do Fórum Adolescere, um espaço aberto para adolescentes discutirem propostas das coisas que interferem em sua vida. Realmente não foi um fórum, não teve discussão e foi mais um projeto para não dizer outra coisa. A partir desta brecha entrei na prefeitura para lutar pela continuidade e desligamento do projeto da prefeitura para os jovens, para que, juntos com eles, montássemos uma nova estrutura. Hoje coordeno este projeto. Conheci a Ação Educativa por causa da Conferência Estadual de Juventude, ajudando e estando presente na organização da segunda etapa. Estive em Brasília também. O curso, eu fiquei sabendo pela Raquel. E como estou desenvolvendo projetos de mobilização social, a linguagem audiovisual é uma tremenda ferramenta para ajudar, pois é um processo lento. Eu participo de vários projetos que não citei aqui, e do Pró-Fórum de

Juventude também. Esses motivos me levaram a inscrever para o curso, sendo que ele proporcionará não apenas conteúdos técnicos, mas necessários para uma vida cidadã.

Suelen Aparecida Xavier Pimenta, 17 anos.

Mestiça-parda, cursando Ensino Médio, renda até R\$520,00, participa de grupo de jovens, igreja, escola, não trabalha.

Nasci de 7 meses em 1987, tenho 17 anos. Sempre fiz muitas coisas nesses 17 anos. Já participei de peças de teatro na escola. Eu canto. Adoro todos os tipos de dança. Eu danço dança cigana e do ventre, toco instrumentos de percussão e adoro dança *afro*. Gosto muito de filosofia, psicologia e política. Sou militante, estudo o comunismo socialismo. Atualmente, estudo em uma escola chamada Condessa Filomena Matarazzo, e trabalho em um projeto chamado TV Filó, que visa trabalhar essa área de audiovisual, que é formado somente por alunos, onde eles aprendem e ensinam. Essa é a idéia do projeto. Sempre fui muito exigente e sempre corri atrás do que eu queria, por isso eu estou aqui hoje na Ação Educativa. Porque é uma área que eu gosto muito.

Anexo C – Registros dos encontros de aprendizagem

Encontro 1 – 16.03.2005 (das 14h30 às 18h) – 14 participantes

Primeiro dia de observação. Enxerguei um grupo amorfo de jovens em uma sala de aula sem as marcas próprias deles. Memorizei apenas nomes dos que perguntaram sobre minha presença: Monique, Denise e Leandro. A minha sensação foi de estranhamento. O que poderia fazer um pesquisador ali, diante de um projeto já iniciado, com linha de trabalho aparentemente diferente em termos de formação de vídeo do que estava acostumado a trabalhar.

1. Apresentação da educadora

A educadora abriu espaço para o pesquisador se apresentar e responder a questões:

Denise: Por que vídeo e não teatro?

Pesquisador: Primeiro, o vídeo e teatro conversam entre si. O vídeo é uma forma abrangente de contar as suas histórias, através da gravação e da reprodução. Ele chega a mais pessoas.

Monique: Por que esse nosso grupo?

Pesquisador: Vocês são organizados. Já estive com outros grupos onde as instituições eram desestruturadas. Trabalho em escola particular e esses jovens não são sujeito dessa pesquisa.

Denise: Você vai comparar o grupo da escola particular? Porque a gente e não eles?

Pesquisador: Não, não vou. A escola deixa as coisas diferentes. A escola serviria para contrapor com o projeto de vocês com as rotinas da escola. É outra pesquisa. Vocês estão aqui porque querem. Têm um trabalho aprofundado, com mais tempo, mais duração.

Monique: O que você quer de nós?

Pesquisador: Quero estar junto, participar, atuar e depois no final fazer entrevistas individuais.

2. Introdução aos trabalhos

O trabalho desenvolvido neste semestre iniciou pela leitura crítica das peças. O grupo fez leitura dramática de peças de Bertold Brecht. Na semana passada, discutiram “*A decisão*”. Hoje discutiram “*Aquele que diz sim, aquele que diz não*” e “*A peça didática de Baden Baden*”.

3. Atividade: leitura dramática

3.1. Atividade: planejamento

1. Leitura dramática em dupla, em voz alta (sem inflexões), do texto dramático.
2. Discussão coletiva.

3.2. Atividade: observações do pesquisador

A atividade foi cansativa, no início, para quem não leu os textos: eu e parte dos jovens. Além disso, durante a leitura dramática apenas trechos foram lidos, sem contexto. Eu a vi como uma atividade obrigatória, sem função pedagógica. Duas jovens leram e depois a educadora fez a discussão sobre os temas de individualidade e coletividade. Os rapazes não se dispuseram a ler por acanhamento. De repente, a educadora saiu do procedimento enfadonho, interferiu no debate e criou uma história próxima ao tema da peça de Brecht, tomada de decisão, com a realidade próxima dos jovens. Todos passaram a discutir. De repente, o debate aqueceu o grupo:

Educadora: Você está passando pela favela em Campo Limpo onde foi fazer uma pesquisa de mercado. De dentro de um barraco ouve uma voz. É uma filha de um banqueiro em cativeiro de seqüestro, pedindo ajuda: “Olha, sou poderosa, sou importante. Me tira daqui!” O que você faz?

Dalva: O que eu levo nessa?

Danilo: Vamos negociar. De repente, rola 50 mil e faço meu estúdio para queimar CD dos manos.

Denise e Gislaïne: Tento ajudar.

O grupo ficou dividido entre a ajuda desinteressada e o levar uma vantagem monetária. Alguns tinham certeza que haveria recompensa. O fator dinheiro gerou toda a discussão. Nesse ponto, a educadora inverteu a trama:

Educadora: E se a história fosse outra. Se em vez de alguém rico é um de vocês? Por exemplo, o Rafael (integrante do grupo) foi para Porto Alegre e se perdeu, caiu nas bocadas (fato verdadeiro). Se fosse um de vocês. Se fosse uma das meninas. E aparecesse um cara estranho e dissesse que tiraria você de lá se você facilitasse (facilitar no sentido de favorecimento sexual).

Dalva: Nem vem.

A discussão aumentou sem chegar a uma conclusão. Apesar disso, os jovens se posicionaram, mesmo mantendo opiniões questionáveis. Quando estavam discutindo apenas a decisão dos personagens

brechtinianos, não havia contexto, não havia identificação. Depois, com a história próxima da realidade dos jovens, apareceu a discussão com diversidades de posições.

4. Espaço informal

4.1. Enquanto um grupo se preparava para a leitura dramática, Leandro veio conversar com o pesquisador informalmente:

Leandro: Você é vinculado a algum partido?

Pesquisador: Não, mas por que você me pergunta isso? Você é?

Leandro: Eu sou anarco-punk. Já fui comunista. Agora sou anarquista. Fazemos um fanzine. Discutimos coisas assim. O PT quer patrocinar. Se colocarmos a estrelinha lá e eles forem querer interferir na nossa linha de pauta a gente fica sem patrocinador e não faz tiragem.

Pesquisador: (remetendo à tomada de decisão) Você me lembrou a história das bandas punks *Ratos de Porão* e *Inocentes*, do João Gordo e do Clemente. A discussão da mídia coloca hoje que o João Gordo se vendeu, todo mundo publicou isso (nessa época, o líder da banda fazia propagandas de produtos na TV comercial). O Clemente tem outra história. Eu encontrei a mulher dele, amiga minha, no Carrefour, Falamos da vida. Contou como ele estava. Não tinha se vendido, mas teve uma época que acabou saindo de casa, sem grana, sem trabalho e ela grávida de gêmeos, e depois tendo que cuidar dos filhos sozinha. E aí? Como a gente lida com isso? Se vende ou não? Isso dá um bom roteiro de vídeo. É uma boa história.

Leandro: O que dá para negociar, né? Como negociar, essa é a questão?

4.2. Após as atividades, a educadora fez rápida avaliação do grupo para mim:

Educadora: Há mais mulheres que homens. Elas são fortes e eles as admiram. O grupo tem facilidade para ler e muita dificuldade para escrever. Alguns têm muita dificuldade de se expressar oralmente. Daí o fato de propor atividades com leitura dramática. Por isso, são tão lentas. Eu quero que eles criem repertório próprio, que construam histórias coletivas.

Os temas individualidade e coletividade faziam parte da agenda institucional da Ação Educativa. Havia espaço para interferir com proposta de construção de histórias coletivas, com temas abrangentes a partir de temas juvenis, cotidianos, mas deixei para falar a respeito em reunião de planejamento. Contou que havia outros temas que não saíam das discussões (consumo e sexualidade):

Educadora: No semestre passado, já havia trabalhado temas dos bairros paulistanos, como o de um núcleo anarquista de São Paulo, mas não havia percebido até então que os temas do universo privado dos jovens são deflagradores de reflexão. Também preciso trabalhar a verbalização com os jovens que não falam.

5. Livres interpretações

Por ser primeiro encontro, interagi pouco. Foi difícil, senti que o grupo de jovens era inapropriado para a pesquisa. Minhas preocupações no momento foram resumidas em duas questões: Em que medida essas atividades facilitavam a expressão das questões dos jovens? Quais atividades com o uso do vídeo podem refletir as questões dos jovens?

A educadora afirmou que existe o desejo de desenvolver atividades de narrativas e histórias próprias dos jovens a partir do universo privado. Eles tinham muitas idéias, muitos pontos de vista que ficavam embotados, que não se exteriorizavam e que podiam trazer à tona o discurso juvenil. Faltavam atividades apropriadas e mecanismos de registro para auxiliar a organização e sistematização do processo criativo dos jovens.

Uma das atividades pensadas foi introduzir a imagem nos trabalhos do eixo *Cultura e Participação*: lendo imagens, discutindo cenas, personagens, fazendo gravações. Ítalo Calvino, em *Seis propostas para o terceiro milênio*, no capítulo “*Visibilidade*” apresenta a possibilidade de pensarmos por imagens. Por leitura de imagens entendemos como um processo de desconstrução e reconstrução das imagens, mais pela dimensão opaca (construção, cor, forma, plasticidade, textura) do que pela dimensão transparente (sentido).

A explicitação do processo de aprendizagem foi outra falta identificada. Falar o que se esperava, onde estávamos indo, o que ia ser feito e porque razão. Isso traria mais proximidade e responsabilidade.

Encontro 2 – 23.03.2005 (das 14h30 às 18h) – 14 participantes

Lembro dos jovens que vieram falar comigo no encontro anterior: Leandro, Monique, Denise. Não decorei mais do que três nomes.

1. Apresentação da educadora

A educadora iniciou os trabalhos retomando as atividades do encontro passado. A frase central dos textos de Brecht serviu como um estímulo ao debate: “É muito fácil tomar decisão quando você não está na mira do tiroteio” (Brecht conceituando o distanciamento sobre o texto). Perguntamos como haviam vivido a leitura dramática, se gostaram da experiência, se tiveram dificuldade, se conseguiram dar “visibilidade” aos diálogos na forma de imagens e cenas. Responderam em geral que gostaram. Alguns até mostraram para outras pessoas. Outros imaginaram os personagens parecidos com amigos. Outros fizeram “musiquinhas” na cabeça enquanto liam, como se elaborassem uma trilha sonora.

2. Introdução aos trabalhos

O segundo encontro teve função estratégica de abrir espaço para o pesquisador fazer reconhecimento do grupo e assumir papel de educador. A partir daí até o final do semestre houve trabalho conjunto com a educadora, tanto no planejamento quanto na execução das atividades. O trabalho de observação seguiu o caminho traçado pela pesquisa: ser incorporado pelo grupo como educador.

O aquecimento do grupo nesse dia começou com discussões sobre a questão de “visibilidade”, no sentido de dar maior contexto e consistência aos conceitos discutidos, de dar “forma” aos pensamentos. A necessidade de facilitar diálogo entre temas universais e cotidianos foi lembrada.

As garotas, exemplificaram, trazendo a experiência que tiveram na visita feita durante a semana à Pinacoteca do Estado de São Paulo, no bairro da Luz. Disseram que haviam feito exercício de expressar sobre aquilo que viam. Reforçaram a idéia de poder “brincar com as obras”. Uma garota, em especial, ficou muito tocada com uma obra onde um anjo apedrejado tinha as feridas transformadas em celulares acesos. Uma escultura de ferro enorme parecia um porta-guardanapo. Uma obra de uma mulher sem braços serviu para intervirem e se expressarem. Colocavam os braços por trás dando nova forma ao corpo feminino com braços de carne e osso.

3. Atividade A: leitura de imagens fotográficas

3.1. Atividade A: planejamento

O propósito da atividade foi dar continuidade ao trabalho realizado na Pinacoteca do Estado e estimular a leitura de imagens a partir de impressões livres. As imagens, no suporte de slides, projetadas em tela grande permitiram fazer um jogo de alfabetização de imagens. Através delas o grupo trouxe suas primeiras impressões, fazendo aproximações, associações com o que viam e pensavam sobre. Separamos imagens para compor um conjunto de slides carregados de sentidos, com forte carga cultural e referência ao advento da fotografia e do cinema, desde a pré-história até hoje.

Imagens escolhidas:

1. Inscrições rupestres da caverna de Lascaux – movimento de animais;
2. Cerâmica grega – movimento de guerreiros em luta;
3. Visão Medieval de Jerusalém – imagem bidimensional sem perspectiva;
4. Palácio renascentista – imagem com perspectiva;
5. Estação ferroviária – impressionismo;
6. Menina – impressionismo;
7. Parque de diversões – impressionismo;
8. Retrato de Sarah Bernard – foto em preto e branco;
9. Retrato de Homem (desconhecido) – foto em preto e branco;
10. Populares japoneses – foto em preto e branco;
11. Tribo africana – foto em preto e branco;
12. Multidão e homem deitado sobre jornais – foto em preto e branco brasileira;
13. Mulher deitada e palácio iluminado – foto em preto e branco brasileira;
14. Manifestação e botinas de militar – fotojornalismo em preto e branco brasileira;
15. Barraco de favela com criança e um fuzil da polícia – fotojornalismo colorida brasileira.

3.2 Atividade A: observação do pesquisador

O objetivo foi abrir possíveis canais de participação para quem se expunha pouco e para valorizar a construção individual e coletiva através de imagens, sem a pretensão ainda de estabelecer uma narrativa acabada. Foi uma construção livre, até para o pesquisador fazer reconhecimento do repertório e do potencial de debate do grupo. A cada imagem perguntamos sobre aspectos conflitivos, dilemas,

personagens, lugares, países, situação cultural e social, psicológica, física dos personagens e cenários retratados.

A primeira imagem, a caverna de Lascaux, gerou debate sobre o que acontecia ali, naquele momento histórico, e qual seria o conflito principal exposto pelo artista rupestre. A cerâmica da Grécia também trouxe discussão sobre as razões e conflitos contidos numa representação de guerras da época. O grupo citou o filme *Tróia*, que estava em cartaz nos cinemas da cidade. As perguntas iniciais colocadas pelo pesquisador seguiam roteiro básico de busca de contexto e associações possíveis: Por que registraram aquela imagem? O que havia de conflito ou de sucesso naquela imagem? O que estava em jogo? Porque ela perdura no tempo até hoje?

Os retratos de Sarah Bernard e do Homem, imagens 8 e 9, geraram uma história completa. O grupo criou em instantes a história de Magnólia e Patrick. Ela de 22 a 32 anos, modelo de pintura à tarde, prostituta de luxo à noite. Triste e infeliz. Ele, ex-seminarista, padre de 50, 58 anos, que a tinha como amante. A pintava e sublimava seu amor pintando-a. Perguntei se ele agüentou sempre viver naquela situação, sem tocá-la. Outra imagem que gerou uma história divertida foi gerada pela foto da tribo africana, imagem 11. Eles não acreditavam que a tribo era de verdade. Parecia montagem, como se aqueles homens estivessem na França, por exemplo, se fantasiando de selvagens. A foto do barraco, da criança olhando para um fuzil, imagem 15, gerou varias intervenções. A arma da foto poderia ser de traficante, militar ou até de um pai.

4. Atividade B: construção de *storyboard* em dez enquadramentos

4.1. Atividade B: planejamento

1. Cada um escolhe uma palavra chave;
2. A partir da palavra, uma seqüência de palavras que tenham sentido entre elas;
3. Juntar palavras em grupo, procurar imagens em revistas, referentes às palavras;
4. Dar uma ordem, criar começo, meio e fim de uma história com as imagens e palavras;
5. Construir um roteiro;
6. Exibição do produto e devolutiva (não houve tempo para fazer leitura dos trabalhos)

4.2. Atividade B: observações do pesquisador

Errei ao partir de imagens e depois pedir palavras. Deveria ter sugerido que discutissem e escolhessem um tema comum e partissem para o trabalho com roteiro a partir das imagens projetadas. O desdobramento do exercício de leitura de imagens para o trabalho de roteirização em grupo não foi espontâneo e fluente. Houve uma fala, comum a todos os jovens, dirigida aos educadores – “Vai ter que fazer trabalho em grupo?” – reveladora da dificuldade em trabalhar em grupo, principalmente quando o grupo é escolhido pelo educador.

4.3. Reflexão sobre ação

Falas gerais dos grupos:

- Foi difícil pela exigência da negociação de idéias;
- Fazia a gente pensar, foi difícil;
- Foi gostoso, lúdico porque tinha ação, comentários e movimento;
- Parecia que estávamos fazendo um vídeo porque tinha cenas, seqüência;
- A gente estava construindo sentidos.

5. Livres interpretações

5.1. Houve uma divisão clara entre um jeito “educado” (em dois sentidos: respeitoso e escolar) de lidar com os assuntos discutidos através da projeção de imagens, e um jeito “irônico” (em dois sentidos: livre e turbulento). Atenderam às solicitações e expectativas dos educadores e, ao mesmo tempo, apresentaram uma postura humorada, foram satíricos, irônicos, fizeram intervenções criativas frente às imagens da Magnólia e Patrick. No momento de organizar e sistematizar o registro sobre as personagens não conseguiram escrever, demoraram e não conseguiram terminar o trabalho. As imagens ajudaram até certo ponto a “destravar”, a demonstrar uma nova forma de trabalhar.

5.2. Os jovens, ao pedir em suas reivindicações mais “prática”, indicam necessidade de poder mexer nos equipamentos, mas antes de tudo, expressar, mostrar, escrever suas questões. Mas para que isso ocorra é preciso tomar consciência e domínio sobre etapas, método, processo. O roteiro, ou outras formas de roteirização (pauta de entrevista, argumento, anotações), é um procedimento útil como organizador da ação e da reflexão do jovem quando lida com a construção da sua expressão.

5.3. O texto de Martín-Barbero traz discussões importantes para a pesquisa considerar sobre formas de pensar e formas de organizar a expressão. Neste trecho, alunos de graduação em audiovisual perguntam ao autor se roteiros não podem ser gerados a partir de imagens e não de roteiros escritos:

Há pouco tempo, em um seminário de análise da televisão, alguns alunos colocaram-me contra a parede dizendo o seguinte: “Nós temos a sensação de que a escritura de um roteiro é a última chantagem da cultura letrada contra nós. Nós poderíamos fazer filmes sem roteiro, porque pensamos em imagens. Mas vocês, que pertencem à cultura letrada, nos fazem os exames obrigando-nos a escrever roteiros, porque seu forte é sua cultura e não aceitam que nós poderíamos fazer roteiros sem escrever”. Eu, realmente, fiquei em suspense, por que achei que havia aí alguma coisa de verdade. Assumi uma posição, creio que bastante digna, dizendo: “Se vocês necessitam da escritura, necessitam ao menos de uma parte importantíssima da história deste planeta. Eu não posso ver como vocês poderão construir o futuro sem tomar conhecimento da enorme memória deste planeta, registrada nos livros”. (MARTÍN-BARBERO, 1995: 50-51)

Encontro 3 – 30.03.2005 (das 14h30 às 18h) – 11 participantes

Ainda não consegui guardar nomes. Interagi, até agora, mais como pesquisador do que como integrante do grupo. Durante as atividades os nomes foram se fixando na memória.

1. Apresentação da educadora

A educadora apresentou os trabalhos. Auxiliei-a arrumando os equipamentos: aumento da distancia entre a tela e o projetor de slides. As imagens ganharam em intensidade o que permitiu outras leituras.

O grupo de jovens era o principal ocupante da sala de aula: tradicional, sem imagens afixadas, sem referências aos trabalhos anteriores, com lousa branca, TV de 29 polegadas e cadeiras universitárias. As janelas davam para fundos de quintais, prédios. Eram os únicos pontos de fuga. Viam-se plantas, árvores, prédios e a fachada da Santa Casa. A iluminação era com lâmpadas brancas e frias no teto.

2. Introdução aos trabalhos

Apresentei o enunciado da atividade. Baseada no exercício do livro *O Manual do Roteiro* (FIELD, 1995:34-46), o objetivo central era desenvolver uma história de folhetim – romance com ênfase em questões pessoais, domésticas, amorosas –, com valorização da ironia e sátira presentes no grupo, a partir das imagens 8 e 9, com retratos de uma mulher e um homem, utilizadas no encontro passado. O exercício tinha como intuito dar contexto social, psicológico e cultural aos personagens e assim, dando corpo aos personagens, tirá-los de uma postura acabada, teórica e discursiva.

Consideramos a questão da oralidade como um trabalho importante: dar voz aos pensamentos. A história de folhetim, como um jogo de narrativa satírica podia abrir espaço para a expressão da maioria dos jovens que não falam, pois as discussões ficavam polarizadas entre os que têm desembaraço e discurso politizado. O exercício podia desequilibrar as falas prontas do grupo.

3. Atividade A: leitura de imagens fotográficas

3.1. Atividade A: planejamento

1. Exibição e discussão a partir de retratos em slides projetados na tela com projetor;
2. Construção do personagem: características físicas, psicológicas, sociais e culturais;
3. Cruzamento dos perfis dos personagens em uma trama folhetinesca.

3.2. Atividade A: observações do pesquisador

A construção do enredo dos dois personagens foi realizada coletivamente. Definiram que a história se passava na cidade de São Paulo, no início dos anos 30. Perguntamos o que aconteceu nessa época, em termos de contexto social e econômico. Falaram muito dos bairros paulistanos, o que era bairro popular, o que era bairro rico, o que era bairro ainda presente no mapa da cidade. Lembraram do crack da bolsa de Nova Iorque em 1929 e da derrocada do café no Brasil. O exercício serviu para relembrar conceitos aprendidos no semestre passado sobre a história da cidade de São Paulo.

A mulher chamava-se Magnólia, filha de produtores rurais mexicanos que migraram para o Brasil em 1915. Foram morar em cortiço da região da Luz. Filha única, veio com 5 anos (nasceu em 1910), estudou até os 15 anos, mas largou para trabalhar como doméstica em casa de família. Nessa hora o grupo disse que começou trabalhando como lavadeira, mas que em termos de roteiro seria uma solução muito “mexicana” (referência às telenovelas da TELEVISA). Doméstica seria melhor, por ser uma solução “brasileira” (referência às telenovelas brasileiras). Era modelo, posava nua para pintores, além de prostituta de luxo. Queria ganhar dinheiro.

O homem chamava-se Patrick, era filho de financistas franceses que se estabeleceram no Brasil, em São Paulo. Moravam em palacete da Avenida Paulista. Filho autoritário, futuro herdeiro do banco da família, não queria nem saber dos irmãos. Tinha 40 anos, era casado, tinha um filho e uma esposa submissa. Ganharam muito dinheiro com o café, mas faliu com o crack da bolsa e com a queima do café nos primeiros anos dos anos 30. Estava sem dinheiro agora.

Os dois se conheceram na casa do amigo de Patrick, onde Magnólia era doméstica. Ele se interessou de longe por ela. Só se aproximou quando a viu no *Palacete*, casa de prostituição de luxo. Como amante, montou casa para ela em bairro nobre. Agora ele estava em crise, sem grana e não poderia mais sustentá-

la. O grupo de jovens chegou ao conflito central, após insistirmos que para haver história e uma trama, precisávamos de um conflito e um caminho até uma tomada de decisão.

4. Atividade B: construção de conflito central e dramatização

4.1 Atividade B: planejamento

Representação improvisada no espaço da sala de aula. Divididos em dois grupos, de 5 a 6 jovens, construíram trama básica com diálogos sobre a questão central – a tomada de decisão – dos personagens e possível resolução do conflito.

Cenário: cômodo da casa de Magnólia.

Divisão de papéis (representar os personagens, produzir a cena, dirigir ou fazer câmera):

1. Meia hora de organização e contextualização;
2. Uma câmera para cada grupo;
3. Uma hora de montagem e gravação;
4. Exibição do trabalho em vídeo;
5. Discussão sobre a atividade.

4.2. Atividade B: observações do pesquisador

Os jovens ficaram desanimados no início e no fim do exercício, mas durante trabalharam muito bem porque estavam fazendo uso das câmeras. Era uma das reinvidicações do grupo. Partimos do princípio que no eixo *Cultura e Participação*, mesmo tendo debates sobre temas sócio-culturais, a câmera deveria ser incluída. Discutiram com fervor sobre a montagem da cena, mas bloqueavam na concretização. Muito tempo discutindo e pouco tempo de realização e a proposta era exatamente o contrário. Os meninos não quiseram representar e as garotas assumiram o personagem Patrick.

4.3. Reflexão sobre ação

Assistimos aos vídeos e perguntamos o que eles haviam observado. Como cada um defendeu suas idéias efusivamente segue o registro das falas sem identificação do autor da frase:

- Se cada um fizesse o seu vídeo seriam 11 vídeos para a mesma história!
- Não imaginava a Magnólia limpando a casa. Ela era uma mulher fina!
- O homem era um tirano e ficou dócil? Como pode?
- A solução dos dois vídeos foi o de matar a personagem!
- Percebemos que tentamos usar a linguagem da época.

- Estava tão legal definir para onde ia a história, não importamos com o resto.

Perguntamos o que foi legal, o que foi chato e se o trabalho era mais prático desse modo:

Legal: A hora que está filmando, elaborando a cena.

Monique: A gente tomou conta da história. (grifo meu).

Chato: Complicado chegar a algum acordo.

Quando deu pau na máquina (acabou a bateria da câmera).

Meninos não gostam de representar.

Prático: Porque trabalhamos com conteúdo também, e teve mais ação.

5. Espaço informal

A educadora antes do encontro contou que houve uma assembléia entre eles na segunda feira, dia 28 de março, para fazer reclamações. Apontaram o curso como pouco “prático”. Não estavam entendendo, também, sobre a questão do “dilema” (as situações em que o sujeito ou personagem precisa tomar decisões – tema trazida pelos textos brechtinianos). Questionaram também por que o curso tinha tanta discussão, diferentemente dos outros cursos que conheciam onde as aulas eram consideradas mais *ligh*t.

6. Livres interpretações

6.1. “A gente tomou conta da história.”. Creio que a frase dita pela Monique é significativa para a pesquisa. Demonstra o desejo do jovem de assumir o processo de produção. O texto de Machado Pais (2001; 2004), fala em categorias de “*risco, responsabilidade, liberdade de expressão*” é dá sentido à frase.

6.2. Um curso mais “prático”, contido nas exigências dos jovens, quer dizer um processo mais participativo, contextualizado, mais do que o simples uso das câmeras em sala de aula.

6.3. Há um ganho na atividade proposta hoje. O trabalho com imagens resgata momentos de dialogicidade que favorecem o desenvolvimento da fala e escuta. Eles estabelecem diálogo a partir das discussões sobre imagens e roteiros com seus iguais – ou seria talvez com seus diferentes, já que não são das mesmas comunidades, apesar dos perfis sócio-culturais semelhantes. As imagens favorecem o exercício do reconhecimento da diversidade. Mesmo que não tenham conseguido concentrar mais tempo na ação dos personagens, utilizaram os personagens e suas particularidades para mediar a discussão.

Encontro de Planejamento – 06.04.2005 (das 14h30 às 18h)

O encontro foi cancelado para podermos construir um planejamento para o semestre. Os jovens usaram o tempo para outras tarefas. A educadora lembrou a missão da entidade, antes de pensarmos um planejamento de aulas para o segundo semestre de 2005: “É necessário ampliar para toda a sociedade os princípios e as benesses da democracia. Fazer justiça social para quem está mais vulnerável. Quem seria um grupo vulnerável? Os jovens. Além de jovens, eles podem ser negros, mulheres e de baixa renda.”.

A instituição sustenta que não basta viver as questões de maneira individual. Seria preciso estar em relação com o coletivo, ao menos em postura – no sentido democrático, solidário, de não pensar isoladamente. Segundo ela, a aposta do VCT pode ser resumida dessa forma: “Os jovens podem se envolver e se identificar em projetos e trabalhos coletivos que incluam o *outro*”. Pergunto se jovens podem se identificar e se envolver em projetos e trabalhos coletivos que incluam o *outro*, nesse momento histórico com tantas incertezas e desordens nos pilares da sociedade como família, escola, trabalho, cultura, política.

Construímos um tripé de intenções para guiar as ações eixo Cultura e Participação:

A educadora resumiu e explicou em seu registro de campo a estruturação dessa pirâmide, além de definir as linhas mestras que nortearam todo o segundo semestre de 2005. Os encontros que vieram após esse encontro de planejamento tiveram suas atividades ditadas por essas decisões tiradas conjuntamente com o

pesquisador. Nesse sentido, podemos dizer que o ateliê de vídeo tomou forma e se concretizou dentro do VCT. Estávamos intimamente envolvidos no processo em todos os sentidos:

Educadora: Como foi que chegamos a esse desenho? Pensamos que para além do temário levantado pelos jovens, havia também dados percebidos pela equipe de educadores acerca dos valores e percepções destes sujeitos sobre o mundo que não deveriam ser desconsiderados na hora de nossos trabalhos, pois eles influenciam diretamente nos objetivos do projeto e também na missão institucional da Ação Educativa. Se a missão é fortalecer ações coletivas, de modo a construir um Brasil justo e democrático é estranho atuar no fortalecimento de jovens niilistas, individualistas, cínicos. Percebemos que há do ponto de vista dos jovens participantes do projeto uma presença muito grande de algumas questões como sexo (ou relação entre os sexos e relações de gênero), poder e dinheiro. Então, porque não fazer matéria prima dessas considerações e explorá-las de maneira fundamentada? Isso aparece tanto no discurso previamente elaborado, mas principalmente no texto subliminar, na fala que não foi contida e no chiste. Além disso, os elementos de comunicação (oralidade, escrita e leitura) nos parecem ferramentas importantes a serem dominadas pelos jovens. A estratégia é pensar os encontros de *Cultura e Participação* como momentos educativos que possibilitem a criação de situações de desequilíbrio, a reformulação ou a reafirmação de idéias, propostas e projetos de vida; que eles se preocupem por em ação tanto a palavra como a imagem em vídeo (que se tem mostrado um espaço em que os jovens deixam vir a tona o discurso velado, a palavra contida pela censura deles próprios). Para isso, o ponto de partida deve ser menos o texto, o discurso, o outro e mais as situações cotidianas dos jovens, suas necessidades e perguntas.

O esquema do planejamento foi pensado mês a mês, de maio até julho. Houve um detalhamento maior no mês de abril por conta da necessidade de fortalecer a deflagração do processo. As alterações que tivemos ao longo do tempo foram decorrentes das dinâmicas próprias dos encontros, da força de determinados temas e discussões, do ritmo de trabalho e das intervenções dos jovens. O planejamento foi construído a partir das anotações e dos registros da educadora.

Abril: exercícios exploratórios

1º encontro – A construção de um personagem

A – Explicitação do planejamento, objetivos e produto final.

B – dinâmica de aquecimento: construção de duas histórias coletivas

Em círculo, um voluntário(a) e/ou educador(a) inicia história que tem relação com a temática de gênero. De maneira ágil o grupo deve construir história coletiva. Encerrada a primeira história se constrói nova história, desta vez, com a temática de relações de gênero.

C – Dividir os jovens em três grupos, de maneira aleatória, de modo a deixar os grupos equilibrados entre garotas e rapazes. Solicitar a construção de um

personagem com uma questão (o personagem deve viver no ano de 2006, na cidade de São Paulo, definir um gênero, uma etnia, um bairro de moradia e ser jovem). Na composição dos personagens os jovens devem identificar: Comportamento; Questão Central do Personagem; Necessidades do Personagem; Descrição Física, Psicológica e Social; Descrever o em torno Urbano (casa, rua, cidade).

D – O passo seguinte é o grupo elaborar *storyboard* com recortes de revistas. Os quadros devem ser apresentados com uma sequência de fatos e acontecimentos para a vida do personagem criado.

E – Explicação do produto. Cada grupo apresenta o personagem que criou e a história que construiu para seu personagem (apresentação e problematização das histórias)

F – Lição de casa: explorar melhor os problemas/dilemas dos personagens criados pelo grupo. Nesse sentido, pediremos para que os indivíduos dos grupos levem para suas casas o desafio de montar problemas em forma de pergunta. “Se você fosse o personagem e tivesse os dramas dele, que perguntas faria para o mundo?”.

G – Produzir uma memória individual – diário de bordo – e não mais coletiva, para que possamos acompanhar o processo de aprendizagem de cada um dos membros do grupo. Cada um deles receberá um caderno (brochura pequena). Em todos os encontros os jovens deverão responder as seguintes questões: O que aconteceu no encontro de mais significativo? Contar a história do encontro? Quais foram suas impressões? O que isso tem haver com a sua vida e com as questões que você acha relevante? Dedicaremos 20’ de cada encontro para que eles façam essa reflexão e montem o esqueleto dos seus textos. É importante informar que o próximo encontro será iniciado com a leitura de uma ou duas memórias.

2º encontro – Desenvolvimento do problema e confrontação

A – Leitura de uma ou dois diários de bordos.

B – Aquecimento. Os jovens recebem papéis pequenos e bexigas. Nos papéis responderão às seguintes questões: 1. Qual é o meu projeto para 2006? 2. Qual é a minha dificuldade em concretizá-lo? 3. Quais são os facilitadores para que ele se viabilize? Explicar que os papéis não devem ser identificados com nomes e que o projeto deve ser do campo pessoal. A dinâmica prevê a troca de papéis e que, portanto, não devem se preocupar com a exposição pública. Os jovens colocam os papéis dentro das bexigas e começa jogo corporal. Sem utilizar as mãos, devem manter as bexigas no ar. Ao parar uma música, cada um pega uma bexiga aleatoriamente. As bexigas são estouradas e cada um lê a resposta que achou, para todos.

C – Reorganizar os pequenos grupos. Voltar aos personagens e às histórias (storyboard) com as seguintes questões: as nossas histórias podem ser incrementadas com os projetos apresentados aqui? É possível acrescentar alguma dimensão dos projetos aqui apresentados? Quais são os desafios do nosso personagem? Qual é o desfecho da nossa história.

D – Terminado esse processo o grupo deve montar as cenas que construíram a história. Dividir os papéis e tentar compor elementos cênicos para a dramatização da história. Considerar que estes elementos devem ser simples, como aqueles compostos nos textos de Brecht. É um lenço, uma cadeira, uma taça, um quadro, um espelho simples, etc.

3º encontro – Ensaio geral

Palco de teatro do bairro: Sesc Anchieta, Ação Educativa, USP Maria Antônia, Maria De La Costa, Mackenzie.

A – Leitura do diário de bordo de um ou dois componentes do grupo.

B – O grupo deve ter o roteiro pronto e trazer os elementos para a apresentação caso sejam necessários. A proposta é que cada um dos grupos faça um ensaio geral e na sequência utilize o palco como espaço para a dramatização do seu roteiro. Um dos integrantes do grupo se preocupará com a gravação em vídeo da apresentação, que não deve extrapolar sete minutos. As cenas devem ser feitas numa sequência lógica comum a da narrativa.

4º Encontro – Pré-edição

Marcar datas para que cada grupo faça uma edição básica – uma limpeza das imagens – da sua história, em duas horas de ilha para cada grupo.

Maio: revisão da história / problematização

Quatro semanas para aproximação dos grupos com leituras específicas, além de encontros e entrevistas gravadas – planejadas e roteirizadas antecipadamente – com especialistas, para os quais os jovens formulariam questões acerca dos personagens criados.

Junho: produção dos vídeos

Quatro semanas de produção, gravação e edição dos vídeos.

Julho: exibição e discussão

Duas semanas de exibição dos vídeos. A idéia é que o grupo se divida (1 representante de cada grupo) para apresentar os vídeos produzidos para os seguintes parceiros/interlocutores:

- a) CVBE e parceiros do projeto;
- b) ONGs e especialistas que participaram da elaboração dos vídeos;
- c) Grupos de origem, familiares, amigos e parentes.

Serão distribuídas 10 cópias dos vídeos para instituições que trabalham com a temática e que serão escolhidas pelos jovens.

Encontro 4 – 13.04.2005 (das 14h30 às 18h) – 11 Participantes

Aldrey, Anderson, Danilo, Denise, Gislaine, Leandro, Luana, Monique, Rafael L., Rafael S., Suelen.

1. Apresentação da educadora

A educadora apresentou o planejamento construído em 06/04 para dar continuidade aos trabalhos. Foram planejadas atividades de abril até julho. Ele se concentrou em exercícios de registro através de roteirizações, tendo como base personagens construídos por eles, a partir da realidade deles. Como produto final foi pensado um vídeo que contasse todo esse processo. Como discussão inicial para esse trabalho ela resgatou dois eixos temáticos, Gênero e Raça, levantados em julho de 2004. Ao ver, os temas gênero e raça serem reapresentados, Leandro disse que o tema, na verdade, deveria ser identidade. E, realmente, os exercícios que se seguiram tomaram esse caminho. Era a questão central desse projeto de trabalho para todo semestre.

2. Introdução aos trabalhos

O exercício sobre construção de personagem do livro *O manual do roteiro*, (FIELD, 1995:34-46), foi escolhido como deflagrador do tema identidade. O objetivo central era construir três personagens completos, com referências sociais, culturais, políticas, físicas, psíquicas e afetivas. O diferencial do exercício era pensar em jovens paulistanos igual a eles. As discussões e os personagens anteriores eram de outra época. A construção do personagem criaria uma mediação entre os jovens e as questões que os ocupavam. Dar voz e corpo aos personagens faria o jovem falar através da sua criação.

3. Atividade: construção de personagem

3.1. Atividade: planejamento

1. Escolha de uma questão central para desenvolver.
2. Criação de um personagem jovem com características particulares: nome, raça, sexo etc.
 - 2.1. Qual é o seu tipo de comportamento?
 - 2.2. Quais são suas necessidades?
 - 2.3. Qual é a pergunta que o personagem faz para o mundo?
 - 2.4. Qual é a descrição física, profissional, psicológica, social?

2.5. Descreva o quarto, a casa, a rua onde ele vive.

3. Tarefa final: construir a imagem do personagem; descrever a imagem.

3.2. Atividade: observações do pesquisador

A partir desse momento o grupo de jovens foi subdividido em três. Estrategicamente, facilitaria o trabalho de acompanhamento e de construção de um produto final. Chamarei cada grupo pelo nome do personagem construído. Houve diferenciação na construção dos personagens.

O Grupo do *41-X* compôs o personagem a partir de um colega que deixou o grupo. Alguém que não compartilhava das mesmas idéias, desejos, ideários do grupo. É o que eles dizem: “*Um mauricinho!*”. O Grupo do *Gilmar* escolheu um personagem igual a eles, mas com a percepção e consciência do mundo com um ano de atraso, no primeiro degrau do projeto do VCT. Segundo a fala deles, “*começando a sacar coisas*”, como se ele fosse “eles mesmos” em julho de 2004. Os dois personagens criados viviam crises da saída do colegial, da entrada no mundo adulto, do confronto com os compromissos que a sociedade cobra, da expectativa que a sociedade faz: trabalho, sexualidade, ideais, criatividade, dinheiro. O terceiro personagem foi construído a partir do Encontro 07, pois os jovens faltaram duas semanas seguidas. O Grupo do Eduardo compôs um deficiente físico por conta de bala perdida em jogo de futebol de várzea. Seu sonho era ser jogador de futebol.

As discussões sobre possíveis características dos personagens foram revelando um discurso mais livre e espontâneo dos jovens. Foram reveladoras no plano das representações dos jovens sobre si mesmo e sobre como são vistos pelos adultos, sobre as relações com o outro (família, amigos, colegas, escola, trabalho, projeto futuro).

3.2.1. Grupo do *Gilmar*

Suelen levantando questão sobre o desgaste de uma idéia de pobreza, de negro, de periferia. Ela disse que “a questão sempre cai em estereótipo de pobre, magro e preto”. Propôs sair desse percurso conhecido. Perguntei se isso era significativo para todos. Todos entenderam que eram discriminados. Ao final, decidiram que a cor do personagem seria “verde” e assim todos poderiam se espelhar nele – gordos, magros, negros, índios, asiáticos, tímidos, desajeitados, heterossexuais, homossexuais, com aparelho, com óculos etc. O gosto musical do Gilmar foi um tema importante. Primeiro disseram que gostava de Caetano. Depois, Suelen disse que ele podia ser eclético, gostar de várias tendências. Danilo disse que não, que “ele devia ter uma identidade musical, senão ele ficava babaca, ele acabava não sendo nada, uma Maria-vai-com-as-outras”. Danilo tinha um grupo de rap. A música, segundo o grupo, era uma

possibilidade de se encontrar, de encontrar os seus, de fazer parte, de um pertencimento, de ter uma identidade. O grupo colocou a questão assim: “Se eu gosto de um tipo de música eu tenho identidade, se eu gosto de tudo eu não tenho identidade”.

Pedi detalhamento sobre a família, sobre onde mora e sobre características físicas. Conceitos de cidade, de moradia, de família, de juventude, de participação, de cultura juvenil, de sexualidade foram emergindo e sendo discutidos. O personagem mediou a discussão. Sobre a imagem construída conceitos aparecem com todas suas contradições. Não aconteceu de forma unilateral, todos falaram, mesmo os mais quietos, trazendo suas contribuições. O personagem Gilmar, por enquanto, era um rapaz com dúvidas, introspectivo, tímido e sábio, descolado, gordo. Andrógino, também. Perguntamos ao grupo se ele já havia transado, Danilo diz que “ele já havia ido ao 69, um prédio só de transa a R\$1,99, perto da Santa Efigênia”. Todos riram, mas deixaram as preferências sexuais para depois, pois a pauta principal da construção do personagem era outra no momento.

3.2.2. Grupo do 41-X

Durante o exercício criou-se uma competição. Um grupo reagia, criava uma barreira sonora, plantava informações falsas quando o outro tentava ouvir de soslaio a discussão sobre as características do personagem vizinho. O Grupo do 41-X fez uma construção plástica do personagem. Leandro desenhou um menino skatista, descolado, de classe média. Depois do exercício, todos reconheceram nele a imagem do colega que havia deixado o VCT.

3.3. Atividade: reflexão sobre ação

Perguntamos se queriam manter secreta a identidade dos personagens, já que estavam ainda em construção, ou se eles queriam mostrar. Todos disseram que queriam mostrar ao outro grupo.

3.3.1. Apresentação do Grupo do 41-X:

Luana: O nome dele é o final do número do RG que ele carrega. Ele tem 17 anos, cor parda e tem duas personalidades. É de classe B, classe média. É mauricinho junto ao grupo, se veste estilo skatista, na moda, com cabelo de gel e guarda consigo suas questões centrais. Vem de família militar. Pai militar, irmão mais velho militar e uma irmã de 13 anos.

Audrey: Mora com a mãe e a irmã. Gosta de MPB e música erudita.

Educadores: Já transou?

Aldrey: Transou, mas mais para os amigos, mais para os pais. Ele não sabe se gostou ou não.

Aldrey: (questão central do personagem) Alguém liga para quem eu sou? O que eu sou não é importante para os outros. Os outros só estão se importando

para o que vou ser. Mas a pressão vem mais de dentro do que de fora. Posso ser quem eu sou (são traços internos do garoto)?

3.3.2. Apresentação do Grupo do *Gilmar*:

Todos: Ele mora com a avó, o avô e a mãe na região da Avenida São João. O pai não existe. Anda a pé e é da classe B menos. É bem na dele, não tem máscaras e é descolado. É gordinho e verde. Anda meio desleixado na roupa. Não transou. Não sabe se gosta de homem ou de mulher. Não sentiu nada por ninguém.

Danilo: (questão central do personagem) Porque tenho que fazer faculdade para ser alguém? Porque tenho que seguir o padrão? Quem fala o que eu tenho que mandar e obedecer?

4. Espaço informal

A educadora, sujeito-chave dessa fase do trabalho de pesquisa, abriu espaço para a aproximação deles com o pesquisador. Ela legitimou as interferências, garantindo o pesquisador como um educador do VCT, trabalhando e decidindo junto com ela os rumos do ateliê.

5. Livres interpretações

5.1. Chama a atenção que os jovens, assim como os personagens, movidos por pressões internas e externas e pensando a respeito de suas trajetórias profissionais, discutem sobre inserção no mercado trabalho. As tomadas de decisão passam pela possibilidade de poder ser mais feliz e produtivo ou ser menos feliz e se integrar imediatamente em alguma empresa. Pressionados pelo fim do segundo grau e não vendo opções possíveis, debatem sobre o que significa fazer cursos de especialização em áreas que agradam (cursos de vídeo, por exemplo) ou entrar em qualquer curso ou emprego. Surge também a polarização entre se arriscar no trabalho informal e viver a segurança do trabalho formal. De qualquer forma, a “moratória” presente na juventude de classe média, justificada pelas condições econômicas, aparece também aqui na juventude de baixa renda, com contornos e questões diferenciadas. Os jovens do VCT reivindicavam aos seus educadores e pais o direito a um tipo de “moratória”, para garantir melhor preparo para a vida.

Encontro 5 – 20.04.2005 (das 14h30 às 18h) – 15 Participantes

Aldrey, Daniele, Dalva, Danilo, Denise, Dereck, Diana, Fernanda, Gislaine, Juliana, Leandro, Luana, Monique, Rafael L., Rafael S.

Juliana apareceu pela primeira vez. Estava trabalhando como carregadora de caixas de frutas numa banca da Avenida Paulista, por isso havia passado para o grupo da noite por um tempo. Agora voltou ao grupo. Amanda, uma integrante que nunca compareceu durante o ano de 2005 saiu do projeto definitivamente. O grupo, ao final, queria saber por que ela havia saído. A educadora lê em voz alta o que estava escrito num formulário de desistência. A menina quis sair porque não conseguia conciliar o grupo e outras atividades. Alex, como nos encontros 01 e 02 (não esteve presente nos 03 e 04) chega, fica sentado e não participa de nada. Voltaram para esse encontro Fernanda, que havia faltado muito, Daniele e Dereck. Pergunto por que a sala estava cheia de novo. Será que há um plano de trabalho agora? Havíamos, eu e a educadora, apresentado um plano de trabalho para todo o semestre.

1. Apresentação da educadora

A educadora comprou cadernos para que os jovens se entusiassem e escrevessem registros sobre cada encontro. A tarefa apresentada no encontro passado era responder a três itens:

1. Construam por desenho, ou por colagem, a imagem do personagem;
2. Escrevam sobre o personagem;
3. Escrevam sobre como você vivenciou a atividade de construção de personagem.

Não houve interesse na construção do diário de bordo por parte da maioria dos jovens. Seria necessário, considerando os princípios básicos do VCT, como mostra o Planejamento do dia 06.04, que estimulássemos a expressão escrita. Toda atividade deveria incorporar a escrita. Assim também deveria acontecer com a câmera. Segundo nossa visão, ela deveria ser incorporada cotidianamente e não apenas nas atividades de produção de um vídeo específico. Vimos que, no entanto foi um momento importante para explicitar questões de escrita:

Educadores: Quem escreveu alguma coisa?

Monique: Eu desenhei o personagem de verde, porque nosso personagem tinha essa cor. E escrevi um pouco no caderno.

Luana: Procurei alguma coisa para fazer a colagem, mas não gostei e não fiz.

Educadores: Ninguém mais fez a tarefa?

Todos: (silêncio)

Educadores: Por que ninguém fez a atividade?

Todos: Não temos o hábito de fazer.

Não temos tempo.

Não compreendemos a tarefa.

Educadores: O que é um caderno? Para que serve um caderno? O que é um registro? Que formas existem de registro? Podemos registrar com a memória, com o desenho, com o gravador de CD, com o computador, com a câmera fotográfica e de vídeo. São registros.

Educadores: Por que escrever? O que escrever?

Dalva: Quando tenho raiva, escrevo. Senão vou descontar na pessoa, então desconto no caderno.

Monique: Comecei a ver sentido no registro fazendo teatro. Se não registro, fico perdida.

Luana: Eu prefiro falar e me mexer que escrever. Depois não lembro do que aconteceu.

Aldrey: Eu prefiro desenhar. Olha, acabei de desenhar o quarto do personagem (parecia *O quarto de Van Gogh em Arles*, 1889). Só escrevo quando sinto vontade. Por obrigação, não escrevo.

Educadores: Por que escrever? Para registrar. Para fixar sensações sobre o que aconteceu. Por que não escrever?

Dalva: Alguém vai ler.

(?): Não se fala tudo, não se mostra tudo.

Daniele: Não sei passar para o papel o que eu estou ouvindo.

Daniele: Não sei passar para o papel o que eu estou entendendo e pensando.

(?): Nunca lia o que escrevia na escola. Só quando havia prova.

Gislaine: Nunca escrevia na escola. Só quando a educadora dava visto no caderno.

Leandro: Há o reproduzidor da fala do professor. Todo mundo escreve o que o professor fala. Não há criação.

Aproximamos o ato de escrita com o ato de usar a câmera de vídeo. Escrever, gravar seria a mesma atitude de quem tem o que dizer. De qualquer forma, sabíamos da dificuldade de todos de escrever.

2. Introdução aos trabalhos

O exercício do livro *O manual do roteiro* (FIELD, 1895: 34-46) continuou a ser referência dessa fase para estabelecermos espaços para discussões e garantir relações com a realidade e temas juvenis.

Hoje foi o dia para dar continuação à construção dos três personagens entre 17 e 18 anos. Seria o momento de estabelecer o *Ato I*, indicado no livro de Field. O *Ato I* é o momento de apresentação das características físicas, psicológicas e sociais do personagem e de colocá-lo diante do seu conflito central.

Trabalharíamos com *storyboard*, esboçando a história completa de cada personagem. Mas pela educadora devíamos andar mais devagar, discutir mais, aproximar as representações dos personagens com a realidade dos jovens do grupo. Pouco se fez em termos de trabalho de roteiro, muito se discutiu com reflexo em todo o processo.

Hoje “a casa estava cheia” como disse a educadora. Havia algo de novo, algo que surgiu após o anúncio do plano de trabalho semestral. O exercício proposto para aquecimento, o da *Pergunta na Bexiga*, serviu para explicitação, em detalhes, das questões juvenis.

3. Atividade: perguntas dos jovens em tiras coloridas na bexiga

3.1. Atividade: planejamento

1. Colocar no papel – amarelo/meninas, azul/meninos – uma questão central pessoal.
- 1.2. Qual questão central você se ocupa hoje?
- 1.3. Qual pergunta você faz para o mundo todo dia?
- 1.4. Qual questão, se não respondida, você morre nos próximos dias?
- 1.5. Quais as suas necessidades?
2. Colocar dentro de uma bexiga, encher e brincar de sustentá-las no ar.
3. Misturar, embaralhar todas as bexigas na sala (ninguém sabe o autor da questão).
4. A que cair no chão, estoura a e pega a questão que estiver dentro.
5. Quando a última cair no chão e estourar, lemos todas as questões.
6. Reflexão sobre as questões.

3.2. Atividade: observações do pesquisador

Os temas variaram nessa sequência, segundo Leandro, integrante do grupo:

“Compromisso (eu no mundo) e Trabalho (autonomia)”

Surgiram as questões que tanto queríamos ver. Esperávamos que a atividade ajudasse a levar a os temas juvenis – tomada de decisão, de escolha e não escolha, específicas – para os personagens. O esqueleto dos personagens havia sido construído na semana passada. As questões dariam musculatura. Alguém falou sobre escolhas: “Tudo na vida é escolha. O que não é escolha é quem serão nossos pais, a hora de nascer!”. Danilo completou “E a nossa cara!”. Ele disse isso porque é o jovem com traços de descendências africanas mais evidentes.

3.3. Atividade: reflexão sobre ação

Após lerem as questões contidas nos papéis, queriam comentar. Foi possível “bloquear” as respostas às perguntas em assuntos ou categorias, mobilizados por alguns recortes teóricos. As perguntas se concentraram em trabalho (relação com superior/autonomia), namoro (relação com sexo oposto), família (relação com pais), desejos (relação com sonhos e projetos pessoais) e bairro/comunidade (relação com entorno social). Temas usuais não apareceram: escola, amigos, colegas, irmãos.

3.3.1. Trabalho I (lembrou Canclini, *Consumidores e Cidadãos* e Machado Pais):

Juliana: Eles (pais) acham que eu não corro atrás de nada. Eu estou o tempo todo correndo atrás do “preju”, mas eles acham que não faço nada, porque não me resolvo.

Denise: Tenho necessidade de ajudar em casa.

Danilo: Existe uma pressão para se começar a trabalhar, mas ninguém olha para o que eu faço. Só o trabalho importa, te dá respeito.

Dalva: Tenho saudade de quando minha mãe comprava roupa para mim. Agora, ela só me dá roupa no natal.

3.3.2. Relação Afetiva (os meninos olham as bonitas e as meninas olham os sapatos):

Leandro: As meninas preferem o cara com camisa *Okidok*, tênis *Plasma*, cabelo arrepiado.

Danilo: Tem que ter aparência nas quebradas para as minas.

Danilo: Por que ter “posse” de uma mina feia?

Monique: Eu namorei dois “capinhas de Ki-suco”. Eram dois surfistas. Ou eram os burros-e-bonitos e não dava para aprender nada com eles, ou eram os feios-e-inteligentes (todos riem do Leandro, seu namorado que seria o bonito-inteligente). Juntei com ele o útil ao agradável.

Denise: Namorei um ano um jogador (de futebol). Era muito ciumento, possessivo.

3.3.3. Trabalho II (lembrou a questão da *moratória juvenil*):

Daniele: O caminhão derrubou a minha casa (o caminhão entrou na casa, desgovernado). Minha mãe teve que ralar para reconstruir a casa. Ela adoeceu de tanto trabalhar. Eu tenho que ajudar. Apertou para mim. Eu tenho que fazer escolha. Poder vir para o VCT, vai faltar dinheiro em casa. As empresas para onde eu enviei ficha de trabalho ficam ligando na minha casa e escondia os telefonemas que me pediam para marcar entrevista da minha mãe para eu não ter que pegar emprego nada a ver.

Danilo: O problema é o trabalho padrão. Tenho um amigo que era chegado meu. Agora desapareceu. Foi atrás de grana. Ficou boladão, trabalha em dois empregos, para comprar carro para pegar as minas.

Denise: Clonaram o cartão da minha mãe. Deu o maior prejuízo. Estamos no maior aperto e eu tenho que arranjar emprego.

3.3.4. Família (oposições a partir da relação com a família: necessidade x consumo, necessidade x diversão; expectativas paternas x expectativas pessoais):

Rafael L.: Me sinto mal em pedir dinheiro para a minha mãe para sair. Eu vou para o curso e ela pergunta “Mais um curso!”. “Por que não arranja um emprego num concurso?”. “Eu quero o seu bem, filho!”.

Dalva: Minha situação é difícil. Em casa tem minha mãe, minha irmã que tem um filho que ela larga e sai andando. Cada ano entrando um namorado novo. Eu preciso ajudar.

Daniilo: A mãe e o pai da gente projetam na gente o que eles queriam ser. Meu pai fica insistindo para eu ler a apostila do curso técnico, para entrar no SENAI. Os pais têm muito medo do mundo. Achem que se eu fizer o padrão eu estou protegido. Fica a história de que são os “bobão”, os que pegam firme no trabalho, e que os “esperto” são “tudo sem rumo”.

Leandro: Minha mãe aponta caminhos. São estereótipos da classe média o que quer.

Fernanda: Meu pai diz: Vai ser advogada. Primeiro estuda, depois pensa o que vai fazer. Minha mãe diz: Vai trabalhar. Meu pai diz: Vai “montando” um monte de coisas (referência a montar um currículo), pensando no futuro.

3.3.5. Sonho e realização (campo dos desejos individuais):

Juliana: Eu luto, luto, luto, desde quando eu nasci. Trabalho na barraca de frutas na Paulista. Mas será que eu vou chegar onde eu quero? Será que eu vou ter meu saxofone? Eu vejo que é cada um por si. Será que um dia eu vou vencer?

Dalva: Meus pais dizem que eu estou tendo oportunidades que eles não tiveram. Meu pai quer que eu seja policial. Antes de vir para cá, eu queria ser jogadora (de futebol). Hoje eu quero ser educadora de Educação Física. Eu quero fazer o que eu gosto. Meu pai quer que eu morra pela pátria. Eles querem que eu seja o que eles não foram.

Daniilo: Quando tem uma parada que te cativa, você vai e faz.

Rafael: Para que um punhadinho de certificados? Para engordar currículo?

Aldrey: Eu sempre pude conversar com minha mãe. Ela sempre me apóia.

3.3.6. Rotulação do jovem (textos de Sociologia da Juventude):

Luana: Eu tenho uma vida diferente das minhas amigas. VCT, escola, cursos, um monte de coisas. E a vida das minhas amigas é aquela coisa chata. Cuidar da irmãzinha, ver Malhação. Elas não têm mais papo comigo. Elas vão falar sobre o capítulo da novela das 8 que eu não assisto, vão casar, cuidar dos filhos, dormir até o meio dia e ficar em casa. O futuro está sendo conquistado. Elas são normais. O anormal sou eu. Ninguém mais me conhece nas quebradas. As vizinhas da minha mãe me vêem como uma menina metida. Sai às 7 e volta às 11 da noite.

Denise: Lá na minha quebrada, ninguém mais me conhece. Estão com raiva de mim.

Juliana: Nas quebradas, você sumiu. Dizem que você está “desviada”. Tem umas baladas que estão acontecendo na minha vida.

Dalva: Antes era escola, jogar bola e assistir Malhação. Agora o pessoal até ficou surpreso quando a gente chega lá com câmera de vídeo.

Daniele: Tudo quadrado. Engravidam. Eu trabalho, estudo.

Ao final do encontro falamos sobre a tarefa do registro da próxima semana. A pergunta para a semana era: Qual é a “hora” do seu personagem (o momento em que tem que tomar decisão na vida)? Esperávamos que surgissem temas que transcendessem para o personagem.

4. Livres interpretações

4.1. Uma dos parceiros financiadores do VCT pediu que preenchessem questionário de prestação de contas. Comentários: “mais um formulário para preencher”, “mais uma pesquisa sobre nós”. O campo sobre profissões foi pouco preenchido, o campo que pediu texto na forma de depoimento sobre o projeto foi tratado como obrigação. No final, escreveram uma letra de música que poderia ser o “hino” do grupo. Esse campo foi preenchido com o mesmo texto por todos. Não era o que foi pedido. O tom foi de brincadeira e desprezo. Podemos pensar na dificuldade com a palavra, como uma barreira vivida em todas as atividades de produção de texto ou como uma ironia do jovem. De qualquer forma serviu para pensarmos em como construir instrumentos de investigação legítimos.

4.2. Malinowsky (1980: 48-49) afirma não ser possível ver a olho nu a estrutura de um grupo social. Seria preciso estabelecer um jogo de palavras para chegar às verdades e opiniões dos “nativos”:

Os nativos obedecem às forças e determinações do código tribal, mas não as compreendem, exatamente como obedecem aos seus instintos e a seus impulsos, mas são incapazes de estabelecer uma única lei psicológica. As regularidades das instituições nativas constituem um resultado automático da interação das forças mentais da tradição e das condições materiais do meio. Exatamente como um simples membro de qualquer instituição moderna, seja o estado, a igreja, ou o exército, faz parte dela e se insere nela, mas não tem qualquer visão da ação integrada resultante do todo, e muito menos poderia apresentar qualquer explicação de sua organização, da mesma maneira seria inútil tentar inquirir um nativo em termos abstratos e sociológicos [...] Embora nos seja impossível inquirir um nativo sobre regras gerais, abstratas, podemos sempre perguntar como determinado caso seria tratado. Assim, por exemplo, ao perguntar como enfrentariam o crime ou o puniriam, seria vão colocar para um nativo uma pergunta muito abrangente como: De que maneira tratam e punem um criminoso?, pois nem mesmo se poderia encontrar palavras para expressá-la no idioma nativo ou em pidgin. Mas um caso imaginário, ou ainda melhor, uma ocorrência real, estimulará o nativo a expressar sua opinião e a proporcionar muitas informações. Um caso real, na verdade, desencadeará uma

disposição a discutir entre os nativos, evocará expressões de indignação, mostrará que tomam partido – toda verbalização que provavelmente abarcará grande riqueza de pontos de vista firmados, de censuras morais, bem como revelará os mecanismos sociais desencadeados pelo crime cometido. A partir daí, será fácil fazê-los falar sobre casos semelhantes, lembrar outras ocorrências reais, ou discuti-las em todas as suas implicações e aspectos.

O trabalho proposto, através da fala dos personagens, composto por exercícios de registro (roteiro, construção de personagens e histórias coletivas) está dando suporte ao levantamento de repertório do grupo como método de investigação da pesquisa. Os jovens se expõem de maneira espontânea ao falar através dos personagens *Gilmar, 41-X e Eduardo*.

Encontro 6 – 27.04.2005 (das 14h30 às 18h) – 14 Participantes

Aldrey, Alex, Anderson, Dalva, Danilo, Denise, Diana, Fernanda, Juliana, Dereck, Gislaine, Luana, Monique, Rafael S.

1. Apresentação da educadora

A educadora entregou publicação para os jovens sobre eles mesmos. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas* (2003), de Marília Sposito, editada pela Ação Educativa. Seria um começo de diálogo proposto pela instituição com órgãos federais

2. Introdução aos trabalhos

Retomamos a questão sobre leitura e escrita. Tivemos que lembrá-los sobre a atividade proposta de registro porque sabíamos que haveria relutância em fazê-la. Lembramos que o registro poderia ser feito tendo como base relatos simplificados de uma “foto”, um “enquadramento”, o que gostou e o que não gostou, o que chamou atenção. Alguns jovens escreveram algo. Não houve mudança significativa, mas os que costumavam escrever e se comunicar leram sobre o que escreveram:

Educadores: Gostaram da atividade da semana passada? O que gostaram?

Denise: Muita confiança, a questão do trabalho, quem eu sou. Pudemos falar sobre a gente.

Educadores: Como foi o registro? Houve mudança?

Dalva: Escrevi assim que cheguei. Estava empolgada. Depois passei a limpo.

Luana: Olhei para o espelho e fiquei falando. As bexigas na minha cabeça. A dinâmica, os papéis. A relação homem/mulher se impôs. A bexiga foi o fio condutor do registro.

Danilo: “Da hora” escrever. Só que esqueci.

Alex: Não quis.

Dereck: Não gosto de escrever. Ficar catando detalhe. Mas gostei pra caramba do encontro. Os outros encontros eram robóticos. Esse foi essência.

Educadores: Quanto tempo leva para escrever?

Dalva: Tinha tudo na cabeça. Mas queria passar a limpo. Apareceu mais coisa na hora.

Monique: Eu penso o tempo todo, em qualquer lugar, no ônibus, no carro. Depois eu passo tudo (para o papel).

Alex: Não estou contribuindo no momento. Vocês não contem comigo.

Denise: A gente queria saber se o André vai ler o seu registro.

Educador: Bom, eu vou fazer um apalhado do que eu escrevi.

Estava com uma cópia do registro de campo caso houvesse espaço para ler. Li o que estava escrito no registro do *Encontro 05 - 20.04.2005*, principalmente, as falas dos jovens na discussão final:

Educador: Como é para vocês ouvirem o que eu escrevi?

Denise: Parece que a gente volta para trás. Relembra.

Danilo: Parece que volta a fita.

Juliana: Quando a gente fala, não tem importância, não tem valor. Quando o outro fala a nossa fala, tem valor, fica importante.

Monique: Eu estou vendo (sentada ao meu lado), parece texto de teatro, com os diálogos.

Dalva: Posso ver o texto? (pegou o registro e ficou lendo com interesse).

Parecia um texto de dramaturgia. Valorizei as histórias dos jovens do grupo, como verdadeiras cenas de um roteiro de cinema. Deliberadamente, era para servir de modelo e dar importância ao exercício de leitura e escrita.

3. Atividade: construção do personagem (dar musculatura ao personagem)

3.1. Atividade: características internas e externas dos personagens

1. Construção de “mapa” sobre características do personagem;
2. Material: cartolina, tiras de papel colorido (laranjas/dados internos e rosa/dados externos);

3.2. Atividade: observações do pesquisador

Não houve tempo para a atividade ser realizada por inteiro por conta das discussões sobre leitura e escrita. Concentramos atenção no Grupo do *Eduardo* que não esteve no *Encontro 04* quando demos início à construção dos personagens. Eles fizeram a primeira tarefa sobre características internas e externas dos personagens e não participaram da atividade do dia. Tinham um bom personagem porque haviam criado o ponto de mutação do personagem, o dilema do herói.

3.2.1. Grupo do *Eduardo*

O personagem tinha duas fases distintas na vida: uma pessoa antes e uma depois da bala perdida. Primeiro era boleiro, descolado, namorador. Levou tiro no meio da briga de torcida na várzea. A questão do herói era que as pessoas iriam abandoná-lo depois do acidente. Os jovens não gostaram do personagem que criaram. Era difícil para eles ter um personagem imóvel, além de rejeitado. A história se passava na periferia, diferente das histórias dos outros grupos, era melhor construída e tinha um campo para futuras discussões. Não conseguiram pensar como ele seria depois do acidente.

3.2.2. Grupo do 41-X

No pouco espaço de tempo que acompanhamos o Grupo do 41-X surgiu uma característica com forte aspecto simbólico: ele tinha um diário oculto, escondido debaixo do colchão e a família nunca desconfiou. Um título fantasia pensado pelo grupo seria *O Diário no Escuro*.

3.3. Atividade: reflexão sobre ação

Não houve tempo para fazermos reflexão sobre a atividade, visto que os dois primeiros grupos estavam adiantados e o Grupo do *Eduardo* acabou no final da tarde.

4. Livres interpretações

4.1. Tem sido importante para o grupo e para os educadores, mesmo que os registros individuais não aconteçam realmente, a prática entre todos do VCT de falar sobre o que se escreve.

4.2. Uma das questões que o personagem 41-X traz é “Eu posso ser o que quero ser?” é semelhante às questões juvenis de identidade e inserção no mundo adulto, além de questões sobre presença e de corporeidade apresentada por Alberto Melucci (1992; 1997). Os personagens 41-X e *Gilmar* estão em fase de questionamento sobre inserção no meio profissional, cobrado pelo adulto e por eles mesmos.

4.3. Penso nos roteiros como sistema organizador, apesar das barreiras com a escrita. No caso do ateliê de vídeo com jovens, o roteiro pode ser considerado como mediador da oralidade, das palavras e das questões internas que não aparecem de forma explícita. Quando sentam para trabalhar as discussões fluem, apesar de ficar para o último instante a passagem para o papel, mesmo que em itens e tópicos (os dados novos sobre os personagens). Eles falam muito quando se juntam, trocam muitas idéias, mas não passam para o papel, ou talvez não reconheçam como valiosas as falas que trazem.

Encontro 7 – 04.05.2005 (das 14h30 às 18h) – 14 participantes

Alex, Anderson, Dalva, Daniele, Danilo, Diana, Denise, Fernanda, Gislaine, Juliana, Leandro, Luana, Monique, Suelen.

1. Apresentação da educadora

A educadora perguntou sobre o registro. Poucos fizeram. Denise fez registro por tópicos, Monique por emoções. Sempre quando perguntávamos sobre registro (nesse momento ainda insistíamos na questão), o grupo ficava quase paralisado, como se estivéssemos cobrando “lição de casa”. Escrever para o grupo, em geral, era um grande desafio que talvez não pudesse ser trabalhado por esse ateliê.

Hoje o grupo iria verbalizar as características principais dos personagens e escolher e dramatizar situações com dilemas. Estávamos na fase do personagem vivendo ações. A pergunta central era: “Em que situação problema vocês colocariam esses personagens? Em que ações de limite?” Estava subentendido que deveriam buscar um desfecho, uma solução para o dilema do personagem.

2. Introdução aos trabalhos

Para viabilizar o trabalho de corpo e voz, a educadora propôs um aquecimento na forma de jogo corporal. Para começar os trabalhos de jogo dramático, pedimos que apresentassem a síntese de cada personagem. Aliás, todos puderam ouvir hoje, em primeira mão, os personagens acabados, suas características físicas, psicológicas, sociais e familiares.

2.1. Grupo do *Gilmar*:

Monique: Gilmar é um jovem que mora com os avós por parte do pai. A avó é chata, pega no pé dele sempre. O avô paterno militou em partido de esquerda há muito tempo e o incentiva muito, é um apoio ao jovem. O avô conversa muito com ele. O avô tem uma mania: não tem disposição para nada, mas todo dia se arruma, pega a pasta e vai à sub-prefeitura reclamar de alguma coisa. Todo dia tem alguma reclamação diferente. Ele lê muito, foi batizado na igreja católica, mas acredita agora apenas no seu Deus. Tem um complexo: não consegue conversar com garotas, buscando segundas intenções. Gilmar é um jovem que não “fica” com ninguém. E ele é “verde”. Ele não copia a lição, mas estuda sozinho e, por incrível que pareça, vai bem na escola. Adora comprar livros em sebos. Toca Raul Seixas. Amigos? Apenas “capinhas de ki-suco”, gente sem conteúdo. Não pensa em se casar. Sonha com uma casa antiga.

Nesse quesito, vários disseram que também queriam ter uma casa antiga. Está começando a se questionar sobre a vida e o avô pode ser um elo para seus questionamentos. Senta no fundão, só fica fazendo *mangá* na aula. Tira as melhores notas. Não pensamos no pai dele ainda.

Perguntamos se as pessoas se identificavam com o personagem e no que se identificavam:

Anderson: Com a religião do Gilmar.

Suelen: Eu também fico pensando porque e para que estudar?

Danilo: Me identifico porque ele é verde e porque eu tenho que estudar.

Denise: Eu me vejo nele.

2.2. Grupo do 41-X:

Luana: Ele não tem nome. Vamos chamá-lo de 41.121.732-X, o número do seu RG, ou 41-X para os íntimos. Ele é um garoto de 17 anos. Como objetivo de vida quer passar despercebido diante de todos, pois assim não será julgado por ninguém, nem por seu pai e seu irmão, que são militares, nem por seus amigos, jovens burgueses.

2.3. Grupo do Eduardo

Quando chegou a vez desse personagem, o grupo exteriorizou a crise. Queriam mudar de personagem porque era paraplégico e como eles não tinham conhecimento sobre o assunto, iam desistir. Insistimos para que continuassem, pois parecia que estavam diante de um tema desafiante. Reconhecemos que um “paraplégico” seria uma representação para discutirmos cidade, mobilidade, sexualidade, estética:

Dalva: A história do personagem tem dois tempos bem distintos: o sonho da sua vida e a impossibilidade de seguir o sonho por conta de uma deficiência física. O personagem é um jovem de classe baixa cujo desejo maior é ser jogador de futebol. Em um jogo de várzea, assistindo da arquibancada, foi vítima de uma bala perdida que o deixou paraplégico. Durante o jogo houve uma discussão por conta de um pênalti duvidoso marcado pelo juiz. A discussão virou briga generalizada no campo e no meio da confusão alguém atirou.

3. Atividade: aprofundamento dos personagens no ringue

3.1. Atividade: planejamento

1. Montagem de um ringue com cadeiras no lugar de cordas, no centro da sala;
2. Os personagens são os lutadores (para definirmos melhor as relações e conflitos):
3. Cada round equivale a uma cena;
4. Os juizes (educadores) controlam o tempo, considerando o desgaste da cena;

5. Os juizes podem trocar de lutadores e podem ser lutadores;

3.2. Atividade: Observações do Pesquisador

Começamos pelo Grupo do *Eduardo*. Os jovens decidiram por qual cena começar. O exercício com o personagem paraplégico ocupou o resto da tarde, tamanha intensidade e envolvimento.

3.3. Atividade: reflexão sobre ação

Não houve tempo para acompanhar as reflexões porque nesse dia tive que sair às 16h15.

4. Espaço informal

A educadora me confidenciou que gostaria de colocar uma educadora de língua portuguesa para trabalhar a construção autônoma de textos durante alguns dias. Sugerí uma pessoa que tem disponibilidade e tempo para planejar e executar alguns encontros de trabalho de discussão sobre gêneros textuais e produção de textos, mas a conversa não evolui.

5. Livres interpretações

A categoria gênero aparece inesperadamente. Os rapazes não se sentem a vontade para representar. Ficam distantes da cena montada e declinam todos os convites para assumirem algum personagem no ringue. Percebo que, mesmo não verbalizando, os exercícios de dramatização são rejeitados, desvalorizados por eles.

Encontro 8 – 11.05.2005 (das 14h30 às 17h) – 8 participantes

Aldrey, Dereck, Fernanda, Leandro, Luana, Monique, Rafael S., Suelen.

Três jovens do VCT da noite: Ana Paula, Felipe, Priscila

1. Apresentação do pesquisador

Substitui a educadora que havia viajado para Belo Horizonte. Os jovens escolheram entre três atividades substitutas: debate sobre movimento negro na Faculdade de Educação/USP; gravação de trabalho de vídeo; discussão sobre filmes. Não tive tempo de planejar como gostaria. Escolhi trabalhar, principalmente, com *making of* do filme *Bicho de sete cabeças*. Ele mostrava o personagem em ação defendendo suas próprias idéias sem diálogo, através de ação.

2. Introdução aos trabalhos

Trouxe um assunto para levantamento de repertório: hábitos de consumo televisual. Perguntei pelos programas de TV. Perguntei se assistiam à TV, o que assistiam, do que gostavam, e do que não gostavam. Havia certo “consenso” em relação aos programas da Rede Globo e novelas. Todos eram contra. Depois, Luana disse gostar de *Malhação*, Fernanda também. *Malhação* foi apresentado como um referencial e um contra-referencial para o grupo.

3. Atividade: construção do personagem (plot ou ponto de mutação)

3.1 Atividade: exibição de vídeos e discussão sobre roteiro

1. *Video-letters* (jovens de segmentos populares se correspondendo através de vídeos)
2. Making of do *Bicho de sete cabeças* (longa metragem de Laís Bodansky).

3.2 Atividade: observações do pesquisador

Para construção de um personagem precisávamos dar condições para que ele atuasse, que ele tivesse ação. Discutimos como essa ação aparecia nos vídeos exibidos. Foi um trabalho de leitura de imagens. *Video-letters* interessou mais aos jovens. Com *Bicho de sete cabeças*, que eles já haviam assistido, foi possível identificar estruturas internas e externas do personagem principal: a) internas, ênfase no silêncio, na pouca fala; b) externas, família, amigos, mulheres, atitude (*skate* e pichação), escola.

Encontro 9 – 18.05.2005 (das 14h30 às 18h) – 13 Participantes

Aldrey, Alex, Anderson, Daniele, Danilo, Denise, Dereck, Fernanda, Gislaine, Leandro, Luana, Monique, Suelen.

1. Apresentação da educadora

A educadora planejou com eles as primeiras ações da pesquisa para trabalho de conclusão do curso, como multiplicadores em bairros periféricos. Definiram três áreas da região metropolitana: Carapicuíba, Capão Redondo, Francisco Morato. Dividiram-se em três grupos de áreas de pesquisa: sites governamentais (IBGE, SEADE); sub-prefeituras; e, dados de IDH.

2. Introdução aos trabalhos

Retomamos o trabalho de dar contexto para o personagem atuar. A educadora propôs trabalho de distensão corporal. O aquecimento era um exercício de equilíbrio, atenção, flexibilidade, cálculo e colaboração: quartetos deveriam se equilibrar com alguns pontos de apoio no chão. Os quatro participantes do grupo ficariam ligados entre si por alguma parte do corpo. Ao comando da educadora tentariam se apoiar com dois, três, cinco, quinze, trinta pontos no chão.

3. Atividade: aprofundamento dos personagens no ringue de boxe

3.1. Atividade: planejamento

1. Montagem de ringue no centro da sala com cadeiras universitárias;
2. Cada round equivale a uma cena;
3. Os juizes, ou educadores, controlam o tempo pelo desgaste da cena;
4. Os juizes podem trocar de lutadores ou até podem ser lutadores;
5. Discussão sobre a luta.

3.2. Atividade: observações do pesquisador

Combinamos quais seriam os pontos de conflito dos personagens *41-X* e *Gilmar* a serem experimentados no ringue. O personagem *Eduardo* já havia passado por esse exercício. Os dilemas dos personagens seriam: a dupla personalidade de *41-X* e seu diário oculto – a partir de uma discussão com seu pai militar

– e a timidez de *Gilmar* com as meninas – a partir de um primeiro encontro com uma menina ousada do prédio, Mara.

Os educadores interagiram no exercício representando pai e mãe. Surgiram confrontos entre filho e pai onde experimentamos um pai persuasivo (convencimento e argumentação) e um pai violento (agressividade e intimidação). Experimentamos também uma “mãe” na história que desse suporte ao filho. Muitos discutiram sobre esse perfil de mãe que, no final das contas, decidia tudo. O grupo considerou que o pai trazia apenas adereços às discussões. Segundo os jovens, quando o pai dizia “Pode!”, a mãe já havia dito “Pode!”. Quando a mãe dizia “Não Pode!”, o pai poderia dizer “Pode” ou “Não Pode”, porque prevaleceria sempre a posição da mãe. Os rapazes não quiseram fazer nem o papel de pai, nem de filho.

3.3. Atividade: reflexão sobre ação

Fizemos discussão após o exercício. Como assumi a câmera de registro, tanto para o momento do jogo do ringue, como para o momento da reflexão, não temos o registro por escrito da discussão, apenas em vídeo. A câmera teve sua inclusão nos trabalhos de sala de aula na primeira apresentação do personagem no ringue.

4. Livres interpretações

Questões de gênero apareceram, novamente. Pensando na pesquisa como uma investigação da expressão do jovem, no sentido de ver-se, de reconhecer-se, vejo uma diferença entre rapazes e garotas. Elas fazem o trabalho de representação dos personagens e falam sobre o que perceberam e sentiram. Eles não, porque se dizem sem preparo para isso. Preferem ficar posicionados atrás da câmera.

A figura materna também aparece nas redações, nas representações e nas histórias, muito mais que a paterna.

Encontro 10 – 25.05.2005 (das 14h30 às 18h) – 12 Participantes

Aldrey, Anderson, Dalva, Daniele, Denise, Dereck, Diana, Gislaine, Leandro, Monique, Rafael L., Rafael S.

1. Apresentação da educadora

O auditório da Ação Educativa foi reservado com sucesso dessa vez para o que os jovens estavam chamando de o dia do teatro, das representações no palco da Ação Educativa.

2. Introdução aos trabalhos

Todos já sabiam o que iria acontecer, portanto foram chegando direto da rua para o piso térreo do edifício. Ninguém foi para a sala de aula. O auditório era um grande salão com palco, com capacidade para cem pessoas em cadeiras móveis. A parte da platéia ficou apagada deixando apenas as luzes do palco acesas. Não é uma iluminação específica para teatro, pois o espaço é utilizado especialmente para assembléias, palestras e seminários. Os jovens providenciaram alguns acessórios básicos para caracterizar os personagens com poucos elementos.

O objetivo principal de estar no auditório era ter um palco com iluminação apropriada para potencializar o envolvimento dos jovens com as cenas de dilema. A sala de aula, apesar da transformação do espaço em ringue, carrega um estigma de classe. Depois de vários tratamentos das idéias, dos roteiros, das dramatizações com os personagens, as cenas de cada um estavam mais enxutas, não prontas, mas sintéticas. Por essa razão levamos duas câmeras para o auditório. Era o momento ideal para registro em vídeo.

3. Atividade: aprofundamento das cenas

3.1. Atividade: planejamento

1. Produção: trazer adereços básicos que representem os personagens
2. Atuação de cada grupo;
3. Gravação com duas câmeras digitais;

3.2. Atividade: observações do pesquisador

Estive envolvido em todas as cenas registrando em vídeo ou representando o pai de um dos personagens. Este dia foi um que realmente não foi possível detalhar o registro escrito. Por consequência, o registro com a câmera ficou sob a responsabilidade dos jovens.

3.3. Atividade: reflexão sobre ação

As cenas de cada personagem tomaram muito tempo. Não foi possível discutir sobre a atividade, apesar dos jovens terem expressado rapidamente que haviam gostado do trabalho.

4. Livres interpretações

As garotas estavam mais atentas à atividade. Trouxeram adereços para os personagens e se envolveram mais com as representações. No entanto, os rapazes que tinham se esquivado dos jogos dramáticos anteriores se dispuseram a representar papéis masculinos.

Encontro 11 – 01.06.2005 (das 14h30 às 18h) – 12 Participantes

Aldrey, Alex, Anderson, Dalva, Danilo, Denise, Dereck, Fernanda, Gislaine, Juliana, Rafael L., Suelen.

1. Apresentação da educadora

A educadora fez resgate sobre o que aconteceu durante o semestre para situar a atividade de hoje no contexto do planejamento:

1. levantamento de temas centrais: etnia e gênero;
2. questões dos jovens para o Mundo;
3. trabalhar eixos temáticos que surgiram com personagens: família, poder, sexo, projetos;
4. montar três etapas: exploração de temas, repercussão com especialistas, produção de vídeo.

A fala da educadora sintetizou o trabalho que estamos desenvolvendo: “Em vez de discutir os temas, estamos investigando a partir de personagens, construindo, dramatizando e buscando resgate com o que ocorre na sociedade”. Denise completa: “Na semana passada, todo mundo era Gilmar”.

2. Introdução aos trabalhos

O trabalho estava se encaminhando para uma fase de ação, de entrevista, de busca de referências, sobre os personagens e suas histórias, no âmbito de especialistas e da sociedade. No planejamento eles deveriam, nesse momento, entrevistar especialistas para confrontar suas criações com informações concretas. Estaríamos agora fazendo discussão nos grupos para preparar essas questões: “Com quem gostariam de falar sobre o personagem? Que questões fariam para a sociedade?” No entanto, a educadora achou importante que valorizassem questões coletivas e históricas, complementares às questões privadas trazidas nos últimos encontros: namoro, deficiência física, família. A pergunta seria para eles mesmos responderem: “Em quais contextos sociais encontramos possibilidades para fazermos mudanças?”.

Para que o objetivo fosse alcançado, a educadora propôs exibir e discutir em sala de aula o longa metragem britânico *Billy Elliot*. Havia dias que estávamos divergindo no trabalho a ser seguido. Esse foi um dos dias. Havia um planejamento a ser seguido e a educadora diminuiu o ritmo dos trabalhos com

discussões sobre o tema que lhe é caro: sexualidade e juventude. Nesse caso, o pesquisador teve que acompanhar o ritmo da educadora.

3. Atividade: exibição e discussão do filme *Billy Elliot*

3.1. Atividade: planejamento

Eixos centrais para discussão:

- a) Relações com os pais;
- b) Relações com a sexualidade;
- c) Relações com projetos pessoais x necessidades financeiras.

Paralelo entre *Billy Elliot* e os personagens:

- 1. Contexto urbano;
- 2. Situação de escolha e dilema;
- 3. Conflito com o pai;
- 4. Escolha profissional por via cultural, não tradicional;
- 5. Situação política e social de crise;
- 6. Abertura para o novo.

3.2. Atividade: observações do pesquisador

Billy Elliot (1999) trouxe elementos comuns e complementares para aprofundar as histórias coletivas dos jovens. O filme apresentou um ponto de mutação para a sociedade contemporânea. Em meados de 1980, durante o mandato de Margaret Thatcher como primeira ministra britânica, apareceram sintomas de uma nova ordem mundial: desestruturação de instituições como família, igreja, sindicato, estado; desaparecimento do emprego; surgimento de elementos importantes que fortalecem a subjetividade, a individualidade, o poder feminino, a questão homossexual.

Rapazes e garotas fizeram deboche quando os garotos do filme demonstram amizade e afeto com certa dubiedade. O filme não apresentou o estereótipo do homossexual. De toda forma, eles se prenderam ao filme. Ao final da exibição todos brincaram com movimentos desengonçados pela sala, com passos bizarros de balé, uma maneira engraçada e jocosa de se posicionar perante o filme.

3.3. Atividade: reflexão sobre ação

O que apareceu com mais ênfase nas falas dos jovens foi a presença da expressão artística na vida de todos (música, teatro, composição, escrita, dança, vídeo) mediando relações com os sonhos, projetos, compromissos e responsabilidades. Como e porque o personagem do filme tomou determinadas decisões foi um tópico marcante nas discussões. O que apareceu de fundo foram as manifestações culturais e artísticas organizando projetos juvenis para sua entrada no universo adulto. Gislaine, uma garota que pouco fala no grupo, contou aspectos da sua vida que não sabíamos até hoje. A mãe não a deixava fazer dança contemporânea. Depois de tanta insistência acabou permitindo e agora quem faz é sua irmã. Juliana, emocionada, falou sobre isso, também, porque não encontrou apoio dos pais para seguir na dança e chegar ao grupo de jovens brasileiros no *Balé Bolshoi* em Joinville. Rafael Lira lembrou que seu trabalho que valoriza bastante, era dar aula em ONG, mas que os pais só viram a importância do que o filho fazia quando começou a receber telefonemas em casa. Dalva falou da dificuldade que foi seguir como jogadora de futebol. O pai, depois de tanto tempo, entendeu. Nesse momento, ela parou de jogar. A sua queixa refletia e sintetizava a fala de todos: “O apoio não veio na hora certa”. Todos concordaram que o apoio dos pais tinha que vir na hora certa. Todos falaram da relação com os pais e seus projetos, sobre a presença ou não dos pais.

4. Espaço informal

4.1. Dalva lembrou de mim, novamente, durante a semana. Leu um texto sobre *professores*. Disse que queria me mostrar e que traria na próxima semana. Ela estava sensível ao assunto educação, tem dito que quer ser educadora, dar aulas. Ela e Rafael Lira trouxeram a discussão sobre ser professor e dar aulas.

5. Livres interpretações

Questões importantes trazidos à tona pelo encontro de hoje:

1. O ateliê de vídeo como uma possibilidade de acessar questões sócio-culturais de peso;
2. A cultura é um fator socializador para o jovem;
3. O acesso à informação é importante, mas principalmente poder discutir e expressar sobre ela;
4. Nascer não basta, é preciso nascer culturalmente;
5. Na estrutura social urbana os espaços de experimentação são reduzidos.

Encontro 12 – 08.06.2005 (das 14h30 às 18h) – 15 Participantes

Aldrey, Anderson, Dalva, Daniele, Denise, Diana, Fernanda, Gislaine, Juliana, Leandro, Luana, Monique Rafael L., Rafael S., Suelen.

1. Introdução aos trabalhos

A educadora dividiu o grupo de jovens em três equipes de trabalho. Era uma tarefa de concentração para escrever sobre os seus personagens. A pergunta central foi: “Que perguntas para o mundo eles têm?”. A dificuldade dos grupos não foi discutir. Todos participaram, mas tergiversaram sobre vários temas. A dificuldade esteve, novamente, na sistematização, no ato de escrever.

2. Atividade: construção de pauta de entrevistas

2.1. Atividade: planejamento

1. Trabalho em grupo;
2. Aprofundamento sobre as questões que “ocupam” os personagens;
3. Relacionar as questões dos personagens com as próprias perguntas;
4. Elaboração de perguntas para construir uma pauta de entrevistas;
5. Organização das pautas de entrevista.

2.2. Divisão das equipes de trabalho

Grupo do *Eduardo*: Daniele, Dalva, Juliana, Diana, Dereck;
Grupo do *41-X*: Aldrey, Denise, Leandro, Luana, Fernanda, Rafael S.;
Grupo do *Gilmar*: Anderson, Danilo, Gislaine, , Monique, Rafael L., Suelen.

2. Espaço informal

Não pude acompanhar até o fim das discussões por questões de saúde. Deixei para a educadora a tarefa de registrar o trabalho em vídeo.

Encontro 13 – 15.06.2005 (das 14h às 18h30) – 12 participantes

1. Apresentação da educadora

É o dia em que fizemos um pré-teste com os equipamentos e com a pauta na Maria Antonia. Foi o dia no qual a Flávia entrou para o VCT de modo definitivo, substituindo a Juliana de modo definitivo. Durante alguns encontros, a Flavia ficou apenas de observadora.

2. Introdução aos trabalhos

Como íamos trabalhar na Avenida Paulista na próxima semana, fizemos uma aula prévia sobre procedimentos de entrevista. Todos os problemas com equipamento, fitas, pautas de entrevistas, problemas com o trânsito, com os entrevistados, formas de abordagem, formas de adequação das perguntas, foram testados nesse dia. Demos uma aula de meia hora na sala de aula. A base da aula foi o livro Entrevista, o diálogo possível, de Cremilda de Araújo Medina (1990: 14-20). Discutimos a diferença entre estilos e conteúdos inerentes a cada forma de entrevista. A proposta foi de fixar a prática sobre dois aspectos: entrevista-diálogo, quando o entrevistador aborda o entrevistado por meio de conversa, olhando olho no olho; e, enquete, quando abordamos muitas pessoas para ter um apalhado sobre um tema. Era a composição que procuramos seguir. Depois fomos para o cruzamento das rua Maria Antonia com a Avenida Higienópolis.

3, Atividade: Entrevista na Vila Buarque

3.1. Atividade: planejamento

1. Divisão em três equipes aleatórias de gravação com câmera e microfone;
2. Cada equipe é composta de: entrevistador, *camera-man*, produtor, apoio técnico;
3. Pauta com questões livres para aquecer o grupo.

3.2. Atividade: Observações do Pesquisador

Em situação de gravação como esta, não foi possível fazer registro escrito detalhado por conta da atenção dada aos jovens, às perguntas, aos equipamentos. Ao mesmo tempo monitorávamos três grupos em três esquinas. O grupo ficou muito animado, pois logo após as entrevistas, voltamos e revisamos os erros.

Encontro 14 - 22.06.2005 (das 13h às 18h) – 13 Participantes

Aldrey, Luana, Dalva, Daniele, Danilo, Denise, Dereck, Diana, Fernanda, Flávia, Gislaine, Leandro, Monique.

1. Apresentação da educadora

Não houve reflexão sobre as atividades do encontro anterior porque hoje o grupo foi vivenciar uma um exercício diferenciado. A atividade aconteceu fora da sala de aula novamente. Combinamos de chegar mais cedo para que desse tempo de irmos até o cruzamento da Avenida Paulista com a Rua Peixoto Gomide. Íamos realizar uma atividade de gravação de entrevistas e precisávamos aproveitar a luz da tarde. Fazia frio, estávamos praticamente no solstício de inverno e os dias estavam mais curtos. Marcamos de nos encontrar no vão do Museu de Arte de São Paulo (MASP). Alguns saíram da Ação Educativa, outros vieram direto de outros lugares. Havia uma excitação típica de dia de gravação.

2. Introdução aos trabalhos

Durante a semana, a educadora fez contato com a Polícia Militar, para solicitar ronda durante a atividade para proteger equipamentos, principalmente, as três câmeras. Marcamos às 14h30 no vão do MASP. Às 13h, uma hora e meia antes do combinado, alguns jovens chegaram à Ação Educativa para fazer checagem dos equipamentos. Houve demora por parte de alguns jovens que não conseguiram chegar à Ação Educativa no horário estipulado, 14h. Saímos muito atrasados. Parte foi de carro com os equipamentos e parte de ônibus. Chegamos às 15h e a Polícia Militar já havia ido embora. Ficamos sem o policiamento preventivo por conta de alguns jovens que se atrasaram. São questões para serem discutidas depois, porque envolveu um fator de responsabilidade, típico de produção de vídeo.

3. Atividade: entrevistas na Avenida Paulista

3.1. Atividade: Planejamento

1. Divisão em três equipes de gravação com câmera e microfone;
2. Cada equipe é composta de: entrevistador, *camera-man*, produtor, apoio técnico;
3. Questões centrais: de enquete com habitantes da cidade
- 3.1. Grupo do *Gilmar*: Como você se comporta no 1º encontro? O que você faz no 1º encontro?;

3.2. Grupo do *41-X*: Como você lida com gafes?;

3.3. Grupo do *Eduardo*: Quais são seus sonhos? O que faria caso fosse impedido dele ser realizado?.

3.2. Atividade: Observações do Pesquisador

Em situação de gravação como esta, não foi possível fazer registro escrito detalhado por conta da atenção dada aos jovens, às perguntas, aos equipamentos. É uma atividade tensa e intensa.

O exercício foi dividido em três tipos de sentimentos: constrangimento, êxito e excitação. O início foi muito difícil. Na prática, o que havia sido planejado, e parecia fácil, se confrontou com o real. Os pedestres, as circunstâncias de ocupar um espaço urbano com muito movimento de indivíduos, carros e ônibus, além das pautas de perguntas pessoais e profundas, tudo isso alterou a relação de tempo e espaço, tanto dos entrevistados quanto dos Pesquisadores. A Avenida Paulista foi escolhida pela diversidade cultural e social dos pedestres. O exercício de saber modular as perguntas diante de cada interlocutor, diante de cada situação, exigiu muita atenção dos jovens. Eles tiveram que equacionar a cada entrevista a linguagem aplicada, a pauta das entrevistas, a forma de abordagem e o agradecimento no final. A pergunta central da atividade era: “Como estabelecer contato com o outro que é diferente de mim?”. Apesar da dificuldade que atingiu a todos, nos deparamos, outra vez, com diferenças claras de gênero. As garotas, depois de algumas tentativas e erros, abordaram, participaram, fizeram entrevistas. Os meninos ficaram na retaguarda, atrás da câmera.

3.3. Atividade: Reflexão sobre Ação

A reflexão foi realizada ali mesmo, atrás do vão do MASP naquele momento e gravada em vídeo. Alguns momentos foram registrados por escrito. A Denise disse ao final que se sentia bem ao estabelecer contato. Já havia incorporado um script de abordagem: “Qual o seu nome? Meu nome é Denise. Posso conversar com você? O que você está fazendo na Paulista?”. Dalva era uma das que não queria parar de fazer entrevistas, mesmo com o final da tarde, com a diminuição da luz natural. Daniele também queria continuar: “Quando eu estou esquentando, tem que parar”. Outros levantaram a questão da diversidade. Cada entrevistado trouxe um universo sócio-cultural a ser desvendado em cinco minutos.

Encontramos todo tipo de entrevistado. Gente que não queria aparecer, portanto pedia a câmera desligada. Queria falar, mas não aparecer. Gente que fez palanque da situação, de frente da câmera. Gente que teve que perder “a pose” de difícil, de atrasado, de pouco caso, para dar entrevista. Cada equipe estava “vestida” de produtora de vídeo. A Ação Educativa cedeu camisetas com logo da instituição. A

vestimenta e o fato de ser um trabalho realizado por uma ONG abriram espaço para o exercício. O público recebeu bem. Foi um bom treino para as atividades que viriam a seguir.

As pessoas na calçada não paravam, portanto eles tiveram que ir atrás de quem estava parado, sem fazer nada atrás do MASP. As garotas encararam a função de pesquisadoras, como acreditamos que deverá ser feito nos próximos exercícios do ateliê. Elas assumiram uma postura de investigação, de ir atrás daquilo que eu não sei e quero saber. O vídeo mediou essa fase de investigação, invadindo espaços, criando espaços de relacionamento, através da câmera e do microfone. O vídeo mediou relações que não ocorreriam de forma alguma, se os equipamentos e as pautas de perguntas não estivessem prontos, a postos.

Em outras situações, os Pesquisadores tomaram as dores da pauta e acabaram se posicionando e “debatendo” com o entrevistado. Um comentário do Leandro mostrou que ele foi um dos que acabou se posicionando frente ao entrevistado: “O cara tem 16 anos, já viajou para vários países e diz que não existe anarquismo? O que é isso?”. Particularmente, o pesquisador ficou muito cansado. O frio, a falta de policiamento, os equipamentos com problemas de bateria, a responsabilidade pelos jovens contribuíram para o cansaço. O vento era muito forte.

4. Espaço Informal

4.1. Indo de carro pelo bairro do Bixiga (Bela Vista, centro de São Paulo), levávamos um grupo de jovens e os equipamentos. Travamos algumas conversas sobre a cidade, enquanto nos dirigíamos para a Avenida Paulista.

4.2. Suelen viu no console do carro uma folha usada de zona azul. Perguntou o que era aquilo, pois nunca havia visto uma. Expliquei o que era, quanto valia e qual a duração. Percebi que vivemos um processo de formação feito de arquipélagos. Sabemos muito sobre determinados temas e, ao mesmo tempo, sabemos muito pouco sobre outros.

4.3. Ao chegarmos no cruzamento da Avenida Paulista, Suelen viu uma placa indicando *Jardins* e perguntou onde ficava os *Jardins*: “*Jardins* é centro? Que zona é os *Jardins*?” Os jovens do VCT, a maioria deles, nunca havia passado pelos *Jardins*. Percebi que vivemos em uma cidade fragmentada.

Circulamos por algumas áreas por circunstâncias funcionais (escola, ONG, vida cultural, trabalho, lazer, moradia) e desconhecemos outras. Os jovens não conheciam a cidade onde moram.

4.4. Todos os jovens ficaram indignados ao encontrarem pichações neo-nazistas contra gays nas muretas dos fundos do MASP. Era uma frase preconceituosa com a assinatura de uma cruz suástica.

Encontro 15 – 29.06.2005 – 13 Participantes

Podemos dizer que os jovens passam a ser distintos por grupo de trabalho.

Gilmar: Anderson, Danilo, Rafael S., Suelen.

Eduardo: Alex, Daniele, Dereck, Diana.

41-X: Denise, Fernanda, Flávia, Luana, Rafael L.

1. Introdução aos Trabalhos

Foi o dia de avaliação e revisão do que foi feito na Avenida Paulista. Assistimos a todos os vídeos que fizemos. A discussão enveredou pelo que as pessoas falaram nas entrevistas, o quanto as entrevistas renderam, o quanto as entrevistas não renderam, os preconceitos das pessoas na rua quanto ao fato de serem abordados por jovens de bairros periféricos com câmeras e microfones, as dificuldades que apareceram e foram solucionadas.

2. Atividade: Construção de roteiro de entrevistas

Pergunta chave: Além dos jovens que responderam às perguntas na Av. Paulista, que outras pessoas podem responder a essas perguntas?

1. Identificar as diferenças nas respostas das pessoas na rua;
2. Identificar as diferenças entre homens e mulheres;
3. Identificar as diferenças entre classes sociais.

Encontros 16 e 17 – (06, 13 e/ou 21 de 07.2005)

Os grupos continuam seguindo sua atuação em separado.

1. Observação sobre acompanhamentos e registros

Nesses três encontros os jovens desenvolveram atividades, divididos em grupos de trabalho externo, fora da sala de aula. Cada grupo se organizou para realizar entrevistas com pesquisadores ou fontes de informação distintas daquelas que conseguimos coletar por meio de livros e Internet. O acompanhamento dos grupos foi dividido entre a educadora e o pesquisador. Houve entrevistas que os jovens realizaram sozinhos.

Os registros a partir deste momento foram realizados, parte pelo pesquisador e parte pela educadora do projeto VCT. O estilo de escrita e o tempo dos verbos variaram conforme o observador. O pesquisador costumava usar no tempo passado, enquanto a educadora descrevia os fatos em tempo presente. Foi mantido o estilo de cada um. Como cada um de nós acompanhou grupos em lugares, dias e horários diversos, cruzamos as informações, posteriormente, para apresentar um quadro completo sobre as atividades de gravação externa. As entrevistas feitas pelos jovens sem acompanhamento de educador, foram relatadas pelos próprios jovens.

2. Atividade: Entrevistas com especialistas

2.1. Atividade: Planejamento

1. Levantamento de pauta de entrevistas;
2. Planejamento de produção para gravação de entrevista;
3. Levantamento de especialistas, através de Internet ou telefone, que possam falar sobre assunto;
4. Agendamento de equipamentos e entrevistas e envio das perguntas por Internet;
5. Entrevistas.

Os planos de entrevista dos grupos eram os seguintes:

2.1.1. Grupo do 41-X

Agendamento de entrevista com a vereadora Soninha para o dia 06/07, às 13h00, na Câmara de Vereadores de São Paulo. O grupo precisa vir retirar a câmera e microfone antes da atividade na Ação Educativa. A educadora vai acompanhar o grupo. É importante que todos estejam com o roteiro de entrevistas, que já foi entregue para a vereadora, a pedido do assessor de imprensa. A Câmara dos Vereadores de São Paulo, Viaduto Jacareí, 100, próximo ao Terminal Bandeiras e metrô Anhangabaú. Os jovens vão de ônibus por conta própria ou acompanhado da educadora.

No sábado à tarde, o grupo agenda gravação de depoimentos com adultos em Diadema: o pai do Anderson, a tia do Rafael Santos e o pai de um jovem do projeto da comunidade em que a Denise trabalha. Não haverá acompanhamento dos educadores.

2.1.2. Grupo do Gilmar

Confirmação de entrevista com Maria Adrião, do *Instituto Ecos*. Ela tem uma agenda mais disponível às terças. A especialista já recebeu as perguntas e aguarda retorno para marcar horário e dia da entrevista. O Ecos fica na rua da Ação Educativa, esquina entre General Jardim e Rua Araújo. Com o técnico de audiovisual da Ação Educativa agendam o uso dos equipamentos. Existe uma especialista conhecida que trabalha com casos de bulimia, caso faça parte da pauta.

Há o contato também de Beth Gonçalves do GTPOS, que fica na sede do projeto *Trance Essa Rede*, ao lado da Faculdade de Sociologia e Política, também na General Jardim. Sobre cirurgia plástica a educadora fala com o assessor de imprensa da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica. Há uma pesquisa de cirurgias plásticas no Brasil interessante com dados sobre jovens e adolescentes. Ele fica de passar por e-mail a pesquisa. Ou ele dá conta de responder às questões ou será necessário um especialista/médico sobre o assunto.

2.1.3. Grupo do Eduardo

O assessor do VCT já realizou um vídeo que discute a mobilidade dos deficientes físicos e visuais na cidade de São Paulo e repassa contatos. Um deles chama-se Rodrigo Mendes, criador da *Associação Rodrigo Mendes*. É um ativista dos direitos dos deficientes em São Paulo. A educadora antecipou uma conversa por telefone e o entrevistado se disponibilizou a ajudá-los. Ele espera uma ligação dos jovens para marcar uma conversa e saber um pouco mais do trabalho de vocês.

Um outro contato é a ADD – Associação Desportiva para Deficientes. Eles têm um trabalho de habilitação com adolescentes e jovens estudantes e de constituição de um time de basquete, a base da seleção brasileira de basquete em cadeira de rodas. Há treinamentos de basquete com a equipe juvenil, mas está de férias e volta só em agosto. Há a possibilidade de falar com psicólogos, educadores e médicos da instituição.

2.2. Atividade: Observações do Pesquisador

As entrevistas ocorreram da seguinte forma:

2.2.1. Grupo do 41-X

O grupo é bastante pontual para a entrevista com a vereadora Soninha. Aldrey, Flávia, Luana e Leandro chegam para checar o equipamento na Ação Educativa. Vão para a Câmara dos Vereadores juntos com a educadora. São recebidos pelo assessor da vereadora, Michael Mohallen. O grupo tem que decidir em qual espaço da Câmara gravar. As possibilidades são: o gabinete bem bagunçado, a plenária da Câmara ou a sala que antecede a plenária. O grupo decide pela última possibilidade. Embora tenham levado equipamento de luz, não o utilizaram. Estavam bastante atentos com a questão da iluminação, ajustando as venezianas, abrindo algumas janelas, fechando outras. O mesmo cuidado eles tiveram com a questão do som. Aldrey ficou retomando as questões.

Helena Abramo da Comissão de Juventude da Câmara havia agendado com um vereador do PSDB participante dessa comissão. 30 minutos de preparativos e um certo nervosismo tomou o grupo para bater o branco. O grupo começa a entrevista. O segundo vereador chega e o grupo o integra à entrevista fazendo perguntas essenciais como nome completo, o que faz, para créditos posteriores. Rafael Santos e Denise não estiveram presentes na atividade. Aldrey e Luana trouxeram algumas questões que não estavam no roteiro, mas faltou sair um pouco do roteiro para poderem participar da entrevista e transformá-la em diálogo com os vereadores.

Entrevista com pais, em Diadema

Nas entrevistas com os pais em Diadema não houve acompanhamento de nenhum educador porque aconteceu num sábado (09/07). O trabalho foi agendado junto com a educadora e ficou acertado que o grupo entrevistaria o pai do Anderson, uma mãe do trabalho da Denise e uma tia do Rafael Santos. As garotas haviam combinado de dormir na casa da Denise, o que acabou não acontecendo. No dia do encontro, Rafael Santos, Leandro, Fernanda e Aldrey faltaram. Apenas a última havia comunicado ao grupo que não estaria presente, o que significou grande prejuízo às entrevistas. Considerando que Rafael

era responsável por um dos contatos e Fernanda ficou com o registro da pauta para entrevista o grupo teve que improvisar uma nova pauta e avaliou isso muito negativamente, pois as questões estavam intimamente ligadas às histórias do personagem – trabalho que havia levado duas horas de produção. O grupo saiu à procura de pais no lugar, num espaço em que não conheciam ninguém. O Anderson, integrante de outro grupo, ajudou o trabalho que nesse momento, contou apenas com a participação de Luana, Flávia, Leandro. As entrevistas ficaram bem fracas e pouca coisa será aproveitada.

2.2.2. Grupo do Gilmar

O grupo dividiu algumas tarefas, ficando a cargo da Suelen o agendamento das entrevistas. Todos os participantes do grupo estavam na primeira entrevista, realizada na sede do Instituto Ecos, com Maria Adrião e um historiador que também trabalha na instituição. O trabalho não foi acompanhado pelos educadores. A entrevistada fez comentários positivos sobre o grupo. Segundo ela, o início foi bastante tenso, mas os jovens foram se soltando ao longo do processo e, no final, abriram mão da pauta que tinham formulado, para tirar dúvidas que de fato possuíam, sobre sexualidade. Maria Adrião comentou que eles formularam muitas perguntas inusitadas, principalmente quando estas estavam vinculadas à própria experiência deles. Monique aparece bastante como Pesquisadora, assumindo a dianteira das questões e se mostrando mais descontraída para falar em público. Gislaine e Danilo são mais reservados.

Das entrevistas na ONG GTPOS participaram Suelen, Monique, Gislaine e Anderson. Conforme combinado, também estavam presentes jovens dos projetos da instituição. Os dois educadores acompanharam essa atividade. Da Ação Educativa e fomos a pé para o GTPOS, localizado uma quadra abaixo. O espaço físico do lugar é uma casa geminada, bastante acolhedora e há uma sala com tapete e almofadas onde os jovens escutam música, além da sala com cadeiras universitárias.

Fizemos uma reunião para organização da atividade porque tínhamos duas entrevistas: uma com a coordenadora do projeto de sexualidade e uma com um grupo de jovens. A equipe de gravação estava com a pauta pronta, portanto mais descontraída do que quando entrevistaram Maria Adrião. Elaboraram a seguinte proposta: entrevistar a Beth separadamente do grupo de jovens assim poderiam experimentar o formato de fórum, com os jovens, além da entrevista formal, com Beth Gonçalves. A educadora, Suelen e Anderson ficaram responsáveis pela entrevista com Beth e o pesquisador, Gislaine e Monique responsáveis pelo bate-papo com os jovens.

Entrevista com Beth Gonçalves

O trabalho começou com a dupla montando o local onde aconteceria a entrevista. Os primeiros problemas se deram pela questão da luz. Tratava-se de uma sala escura com duas janelas que irradiavam luz natural. A dupla fez uso da luz natural, mas não queriam dispensar o uso de refletor. Levaram muito tempo tentando combinar luz natural com luz artificial, mas não conseguiam evitar uma grande sombra que se projetava na parede.

Com tudo arrumado, a dupla começou a entrevista. Anderson ficou operou a câmera e Suelen fez a entrevista. Suelen foi seguindo a ordem de questões. Com pouca interação entre Pesquisadora a entrevistada o bate-papo foi burocrático, apesar da empolgação da Pesquisadora. O trabalho foi bem chato e, ao final da entrevista, a fala do Anderson sintetiza a mobilização da dupla: *“Ufa! Pronto. Vamos embora que eu estou com fome”*.

Entrevista com Jovens do GTPOS

Foi bastante intenso o fórum produzido pela equipe. Foi mais do que esperávamos, porque era o encontro de duas linhas de trabalho de ONGs com temáticas diversas: um discutindo há anos homossexualidade, prazer, vida íntima, o outro da mesma forma planos, enquadramentos, posição de câmera e iluminação. Eram seis jovens do GTPOS e duas jovens do VCT discutindo assuntos delicados abertamente. Foi interessante para que os jovens do VCT reconhecessem outro tipo de discurso e preocupação diferente da deles.

A gravação começou com o pesquisador assumindo a câmera e as duas jovens fazendo a entrevista. Depois fomos fazendo a câmera circular entre nós e o pesquisador também fazendo perguntas para aquecer o debate. O formato da entrevista foi bom em termos de produtividade, mas comprometido em termos de resultado plástico, porque não trabalhamos com tripé, que se por um lado constrangeria e limitaria os movimentos em uma conversa entre oito interlocutores, por outro daria mais estabilidade aos enquadramentos.

2.2.3. Grupo do Eduardo

O grupo realizou duas entrevistas em dias e lugares diferentes. Mesmo dividindo tarefas, algumas garotas do grupo estão o tempo todo vivendo o processo de produção, em contrapartida, os rapazes quase não dão sugestão e pouco acompanham o trabalho. É um grupo bem dividido entre as que fazem e os que só olham fazer.

Instituição para deficientes físicos no Butantã

Dalva, Diana e Daniele sustentam o grupo com mais ímpeto e vontade. As três haviam chegado pontualmente às 15h30, vindo de ônibus com o equipamento na mochila. A câmera handycam Mini-DV pode ser acondicionada em qualquer sacola de estudante porque pesa dois quilos e é do tamanho de um estojo grande de lápis. O trabalho foi desenvolvido no Butantã. Foram atendidas pela Diretora Ângela que nos aguardava com ansiedade. Tinha pressa porque uma van iria pegá-la às 17h00. Tinham apenas uma hora para a entrevista. Decidiram qual espaço seria melhor. Discutiram sobre fundo, distância, luz, acústica. Explicaram o VCT e o personagem Eduardo. A entrevistada deu uma “aula” sobre deficiência física porque representa grupo que discute com órgãos públicos e dá muitas entrevistas.

O diálogo da entrevista saiu da pauta burocrática sobre deficiência física, porque a questão do personagem Eduardo era como levar em frente os projetos, como ter projetos. Ângela contou como ficou paraplégica, seu namoro, sua mudança de vida, sua luta e seu casamento. As garotas mais ouviam do que entrevistavam tamanha força do depoimento. O tempo da entrevista saltou para 2 horas, saímos às 18h e a van teve que ficar esperando. Ângela se posicionou claramente sobre o descaso dos órgãos governamentais. Enquanto era alçada para dentro da van dizia que o estávamos vendo, transporte gratuito e eficiente, era um privilégio de poucos. A briga dela é por direitos numa cidade que não respeita, por contingências arquitetônicas, culturais, sociais, educacionais as necessidades de todos deficientes, principalmente os da periferia.

Entrevista na ADD/Associação Desportiva para Deficientes

A educadora acompanhou esse grupo à ADD. Pontualmente, às 10h, estavam no local Alex, Diana, Juliana e Dalva. O grupo estava organizado. Dalva ora fazia tomada de algumas imagens, ora passava a câmera para o Alex, que revezava com ela os cuidados do som. Diana se encarregou de fazer questões referentes à ONG para o responsável e de explicar a proposta do vídeo, da Ação Educativa e do que eles já haviam produzido.

Diana e Dalva estavam empolgadas e que isso se devia à entrevista do dia anterior, com Ângela. A entrevista havia produzido novos significados para o trabalho. Havia sido emocionante. *“Nossa! Ela tem uma história! E deu pra ver como a gente é preconceituoso!”*. Contaram que estavam aflitas no começo, mas a entrevista aconteceu em tom de bate-papo o que deu mais confiança. Foi perceptível o impacto desta entrevista, porque elas faziam tudo com muita empolgação na ADD.

A equipe começou a entrevista com uma profissional da instituição. A entrevista foi do entusiasmo à falta de interesse. Depois confessaram que a profissional que não correspondia à expectativa. O que elas queriam entrevistar, na verdade, era alguém que tivesse atuação direta com jovens que ficaram paraplégico, ou com familiares e parentes. O grupo percebeu essa falha e alterou as perguntas da pauta durante o processo. Além disso, pudemos discutir os cuidados de produção que são necessários para que isso não aconteça, como, por exemplo, fazer uma pré-entrevista com o profissional que se pretende entrevistar, por telefone mesmo. O grupo, na sequência fez uma entrevista com o professor de basquete da turma infanto-juvenil da ADD.

Encontro 18 – 20.07.2005 (das 14h30 às 18h)

1. Apresentação da Educadora

A atividade principal de hoje pede concentração no trabalho dos grupos. Eles vão produzir coletivamente os roteiros, ou organizar as idéias, dos três vídeos que estão sendo produzidos: *Gilmar*, *Eduardo* e *41-X*. Será produzida uma avaliação individual e coletiva para levantar expectativas dos jovens para o terceiro semestre do projeto. Trabalho será o tema escolhido para o eixo *Cultura e Participação*. As discussões acontecerão paralelamente à finalização dos vídeos.

2. Atividade: Organizando o roteiro final

2.1. Atividade: Planejamento

Os grupos se reúnem e organizam em folhas grandes as seguintes questões:

Qual é o argumento do vídeo?

Que tipos de imagem vocês irão utilizar?

Que cara vão dar para o vídeo – pré-roteiro/ rascunho?

2.2. Atividade: Observações do Pesquisador

As sinopses dos roteiros escritas pelos jovens apresentam o melhor resumo do trabalho dos grupos sobre os personagens e indicações do conteúdo para compor o vídeo.

2.2.1. Grupo do *Gilmar*

Sinopse escrita por Anderson, Danilo, Gislaine, Monique, Rafael Lira, Suelen.

Gilmar, jovem de 19 anos, de cor verde, vive no Centro de São Paulo com sua mãe e seus avós, estuda em um colégio onde é apaixonado por uma garota chamada Mari. Quando os dois se aproximaram, por conta de um trabalho de escola em dupla, Gilmar percebe que quando está perto da moça, ele fica muito nervoso e atrapalhado. Essa introdução leva o vídeo para histórias verídicas de jovens que viveram ou vivem experiências semelhantes. Depois, haverá rodas de conversa com especialistas sobre jovem, sexualidade, relacionamento.

Mostraremos imagens da atividade do ringue gravada no Encontro 08, finalizando com o início do processo de criação do personagem, quando o grupo realizou discussões.

Organização do material bruto pré-gravado em atividades de classe, entrevistas, arquivo:

1. Entrevistas no MASP;
2. Entrevistas pré-teste na Ação Educativa;
3. Maria Adrião na Ecos;
4. Entrevista com Beth (GTPOS);
5. Teatro;
6. Exercícios em sala “ringue”;
7. Produções iniciais “gravadas por André Costa”.

2.2.2. Grupo do 41-X (41.121.732 – x)

Sinopse escrita por Aldrey, Denise, Fernanda, Flávia, Leandro, Luana, Rafael Santos.

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante,
do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”

O vídeo conta a história de um garoto de 17 anos. Seu objetivo de vida é passar despercebido diante de todos, pois assim não será julgado por ninguém, nem por seu pai e seu irmão, que são militares, nem por seus amigos, jovens burgueses.

Como é que pretendemos utilizar o material bruto?

O grupo produziu um roteiro (documento de 4 folhas), que está escrito em forma de teatro. Não foram incorporadas nenhuma cena externa, entrevista ou debate da turma. Isso porque o grupo afirmou que é necessário visualizar o material bruto para decidir quais serão os materiais utilizados e onde é que serão as inserções desse tipo no trabalho do grupo.

2.2.3. Grupo do Eduardo

Sinopse escrita por Alex, Dalva, Daniele, Dereck, Diana, Juliana.

O vídeo aborda as dificuldades psicológicas e de adaptação das novas limitações físicas de um jovem de classe baixa, que tinha um sonho de ser jogador de futebol, e em um jogo de várzea foi vítima de uma bala perdida que o deixou paraplégico.

O vídeo será composto por cenas do cotidiano do jovem intercalado com entrevistas com psicólogo, tetraplégicos, etc.

Como é que pretendemos utilizar o material bruto?

O grupo não produziu nenhuma idéia sobre o uso de todo o material.

2.3. Atividade: Reflexão sobre Ação

A produção de roteiro por parte do grupo foi bastante demorada. O grupo ficou discutindo intensamente a diferença entre sinopse e argumento, daí que o grupo do 41-x tenha se manifestado sobre as ciladas de certo preciosismo no uso de termos técnicos.

Poucos se lembravam das cenas e desfechos produzidos na dramatização realizada em encontros passados. Isso tem a ver com o fato de que foi, também, o grupo do 41-x o único que sistematizou suas cenas e, portanto, tinha registrado o que foi levado para o palco, para compor o vídeo.

Nesse processo desencadeado no eixo *Cultura e Participação* há diferenças sobre o que eles estão acostumados a pensar como roteiro a partir das aulas do eixo *Vídeo*. De maneira geral, eles primeiro elaboram as suas idéias e depois captam as imagens. Aqui foi diferente e era essencial que os grupos produzissem registros sistemáticos de suas ações, o que não foi feito.

O grupo tomou consciência disso no final, quando perceberam que não era possível prever que cena, que fala, que imagem comporia seus vídeos. Eles até conseguem recordar de que seqüências eles se apropriariam, mas o fato de não fazerem uma “minutagem” no papel daquilo que foi mais importante ou expressivo na produção criou dificuldades. Essa deficiência em registrar na forma escrita é comum aos grupos e merecem maior atenção.

3. Espaço Informal

Foi realizada uma avaliação individual através de levantamento de questões para o próximo semestre. Foi pedido que eles priorizassem questões para o próximo semestre: prioridade zero, um e dois. Não houve tempo para socializar os resultados entre os jovens.

Prioridade zero para ser discutido no próximo semestre:

1. Como posso me especializar em eventos? Como posso encontrar esses cursos?
2. Como irei fazer para bancar a minha faculdade (tenho que arrumar um bom emprego, mas como é meu primeiro emprego, não vão pagar tão bem, para bancar minha faculdade, etc)?
3. Emprego x Trabalho, há diferenças?
4. Como achar o emprego na área de vídeo?

Prioridade um para ser discutido no próximo semestre:

1. Quais as dificuldades que irei enfrentar?
2. Qual o percurso que devo fazer para ser bem sucedido no vídeo, profissionalmente?
3. Sonho x Realidade (faculdade = falta de estrutura) (emprego = falta de formação)
4. É possível conseguirmos carreira nessa área? E quais as melhores oportunidades de dinheiro?

Prioridade dois para ser discutido no próximo semestre:

1. Que profissões estão ligadas à área de vídeo?
2. Como usar este curso para me profissionalizar em eventos?
Cinema te a ver com eventos? Tem como fazer os dois caminharem juntos?
3. Quais os caminhos que devemos fazer para chegar ao “nosso” objetivo?
4. Que cursos complementares fazer?

Questões sobre o mundo do trabalho

As questões do grupo sobre o mundo do trabalho são bastante específicas. Chamou-me a atenção a quantidade de jovens que querem saber como podem se inserir no mercado de vídeo. Também daqueles que estão se perguntando sobre questões de “como me viabilizar”.

Anexo D – Entrevistas individuais

Roteiro de entrevistas

I. Sobre gênese:

1. O que você fazia antes como produtor de cultura? De quais atividades culturais e artísticas você participava?
2. Que decisão foi essa de fazer um curso de vídeo?
3. De onde veio a sua vontade de aprender sobre vídeo?

II. Sobre diferenciais:

1. O domínio do vídeo traz ou trouxe uma postura crítica? Em que direção você identifica essa nova postura? Quando “a ficha caiu” no projeto?
2. O vídeo muda a sua relação com o Mundo, com as coisas que você “vê”?
3. Em que medida o vídeo cria um diferencial na sua vida em relação aos jovens das “quebradas” que só querem “dormir até meio dia, cuidar de filho e assistir à Malhação” (Luana, Encontro 05, 20/04/2005)?
4. Em que fase da produção do vídeo – construção do roteiro, pauta de reportagem, reportagem, captação de vídeo, edição, exibição – você se identificou mais? Por quê?
5. Como você vê o cruzamento, a ligação entre essas duas palavras “jovem” e “vídeo”?

III. Sobre educação e aprendizagem:

1. O modo com que você aprende aqui interferiu no seu processo de querer aprender (fatores como grupo, educadores, proposta, posicionamento e diálogo)?
2. O fato de gostar do que aprende aqui, de construir seu caminho, de estabelecer metas e buscar solução para os seus problemas faz diferença (comparando com a escola)?
3. Mudaram as suas perguntas para o mundo? O vídeo muda sua relação com o mundo?

IV. Sobre continuidade:

1. Como o processo serviu para você – reforço no grupo de origem, reforço para um grupo novo ou replanejamento individual (articulação de mudanças)?
2. O que você pretende fazer com essa vivência?
3. Qual é a projeção para o futuro? Qual será a sua participação no mundo?

Aldrey Carolina Riechel dos Santos.

Pesquisador: O que fazia na Sala 5?

Aldrey: Na Sala 5 eu cuido muito mais da parte de teatro. Porque eu já fazia teatro há algum tempo. Foi praticamente junto as duas coisas que eu comecei. Porque eu fiz teatro uma vez quando eu era pequena. Eu lembro que meu pai me levava todo dia na Mooca. E da Brasilândia para a Mooca é muito longe. Depois eu parei e fiquei um bom tempo sem fazer teatro. Daí eu entrei na Sala 5. Na verdade, eu entrei para fazer uma aula de inglês lá. Eu acabei ajudando, ajudando, ajudando e depois não tinha mais como sair. Lá, eu fiquei muito mais organizando. Porque eu comecei há quatro anos atrás e eu era muito nova para dar oficina de qualquer coisa. Mas teve algumas vezes que eu acabei assumindo algumas coisas. Dei algumas oficinas de teatro para crianças. O objetivo era montar uma peça em inglês e a gente conseguiu. A gente montou Sonho de uma noite de verão, toda em inglês. As crianças todas falando em inglês.

Pesquisador: Como veio parar aqui?

Aldrey: Eu não entendia muito de vídeo, na verdade, quando eu fiz a inscrição. E também porque eu tinha um tempo livre muito grande, então eu falei: “Então, eu vou lá muito mais para conhecer...”, na verdade. Eu não tinha nenhuma expectativa do que era vídeo, de imaginar. Era muito mais para conhecer. Acho que foi assim que eu fiquei sabendo do curso e falei: “Ah, bacana!”. Eu lembro que no começo a Ação Educativa era muito grande. A gente na Sala 5 costumava fazer tudo dentro de uma sala que dá metade dessa sala. Essa expectativa era uma coisa muito grande, muito maior do que os projetos que eu freqüentava. Porque era uma coisa muito no bairro, eu não saía muito, porque as principais ações eram todas lá.

Pesquisador: Você acha que tem alguma diferença?

Aldrey: Tem, muita. Porque eu já conhecia outros projetos de outros lugares, de outros bairros, mas era sempre aquela coisa de bairro. Quando juntou, no centro, gente de vários... Você ganha uma visão muito mais macro. Você consegue saber o que está acontecendo na Zona Leste e você morando do outro lado da cidade.

Pesquisador: Muda sua visão da cidade?

Aldrey: Muda, muda muito. Porque aí você fala: “Pô, isso não é um problema daqui.”. Daí você pode pensar de forma que: “Pô, não é só em tal bairro que acontece, nem tal...”. É um problema de periferias na verdade o que acontece. Depois se você começar a ver... Não, é um problema de desigualdade e aí os problemas vão ficando cada vez maiores.

Pesquisador: Mudou seu olhar sobre a cidade?

Aldrey: Bastante... Bastante coisa. Na verdade, quando você faz um projeto... Até outro dia eu estava pensando assim: “Se eu fosse fazer outro projeto teria que ser fora do bairro e das escolas também, porque essa coisa de você trazer para fora, você sair daquele ambiente, você vê outras coisas, já ajudam”. Eu me lembro que até na discussão sobre autonomia no VCT, a gente ficava falando: “Pô, mas o que que é autonomia?”. A gente ficava comparando autonomia com liberdade. A gente falou: “Não! É na verdade você fazer suas próprias escolhas assim”. Só que quando você está num ambiente pequeno você tem poucas opções, mas aí conforme você vai conhecendo muitas outras coisas você conhece outras opções. E a sua liberdade aumenta porque pode fazer mais escolhas.

Pesquisador: Há uma mudança crítica com o uso da câmera?

Aldrey: Eu costumo brincar, às vezes, com o pessoal do teatro, falando que o teatro dá uma outra visão de você mesmo, parece uma coisa de auto-conhecimento, uma coisa muito introspectiva. Já a câmera dá uma outra visão de tudo, porque na verdade é você olhando para fora. Assim como no teatro, para

construir um personagem, você tem que olhar para você mesmo e se voltar para dentro. Com o vídeo você tem que olhar tudo em volta, tem que olhar para fora.

Pesquisador: O curso de teatro trouxe uma janela para dentro e o vídeo...?

Aldrey: ...E o vídeo, uma janela para fora.

Pesquisador: E onde você percebe que essa janela se abre?

Aldrey: Acho que é a junção de tudo, na verdade. Porque quando você está pensando no roteiro, você já está pensando no que vai acontecer, os caminhos, o que você quer achar, o que você quer ver na janela, quais são as coisas que você quer achar. Na verdade, quando você está com uma câmera na mão, andando na rua, acontece tanta coisa que é até engraçado. Dá para fazer um vídeo só de coisas que acontecem que você não esperava.

Pesquisador: Qual associação você faz entre Jovem e Vídeo?

Aldrey: Eu estava pensando em o que é que diferencia aluno. Na diferença entre jovem e vídeo e adulto e vídeo. Eu acho que vídeo é muito mais uma coisa de descoberta. É um período em que você está vendo um monte de coisas. Quando você vem para o centro fazer um curso de vídeo, de repente, você vê um monte de coisas que você não via antes. E com uma câmera não mão você um pouco que seleciona e vai a fundo mais nessas coisas em vez de ficar em visões superficiais. Eu acho que com uma câmera você foca determinadas coisas.

Pesquisador: PERGUNTA OCULTA

Aldrey: Eu acho bastante. Eu acho que a gente recebe tantas informações de tantos lugares que a gente fica perdido. Daí, quando você precisa fazer um vídeo, você fica um mês inteiro discutindo o roteiro até todo mundo concordar com alguma coisa. Você tem que ficar pesquisando, puxando coisas. Você pega imagens de coisas que você não esperava às vezes. De repente, você está na rua filmando e aparece alguém que quer falar para a câmera e a coisa não tem nada a ver com o seu vídeo, mas você filma mesmo assim. Tem coisas muito legais que acontecem.

Pesquisador: Você está entrando na faculdade de Rádio e TV. O VCT influenciou nessa sua decisão?

Aldrey: Influenciou. Até um tempo eu ia fazer Artes Cênicas, daquela época que você quer fazer tudo: Biologia Marinha, Ciências da Computação... Aí eu falei: “Não, eu vou fazer Artes Cênicas!”. Mas aí, eu ficava com um pé atrás: “Artes Cênicas, pô! É mó difícil. Será?”. Depois que eu vim para o VCT, eu continuei um bom tempo indecisa com que faculdade... Então um amigo meu me falou: “Faz Comunicação Social porque abre um leque maior”. Ele falou: “Mas você gosta de escrever, você faz vídeo, você faz teatro, você faz um monte de comunicação! Faz Comunicação Social!”. E aí eu resolvi fazer mesmo.

Pesquisador: Você acha que o vídeo abre mais o leque do que artes cênicas?

Aldrey: Bem mais. Artes Cênicas no máximo, se fosse licenciatura, eu iria conseguir dar aulas em escolas estaduais para ganhar dinheiro. Com o vídeo... Na verdade, com o Rádio e TV eu acho que eu tenho umas outras possibilidades. Mas o que eu queria mesmo era trabalhar com vídeo ainda. Fazer Faculdade de Rádio e TV para fazer vídeo.

Dalva Cristina de Assis.

Pesquisador: Que fichas caíram?

Dalva: Tudo. Quando começou a ter debates aqui no VCT, eu ficava de fora. Eu não sabia de nada. O pessoal falava um monte de coisas, com palavras difíceis, essas coisas, e eu ficava, assim, surtando, bem

no começo. Foi aí que eu comecei a me envolver mais no projeto, querer saber, conhecer, querer saber de outras coisas como cultura, arte, vídeo.

Pesquisador: Qual foi a parte do curso que mais te interessou?

Dalva: Foi a câmera. Quando eu comecei a mexer na câmera, eu acho que eu me empolguei. Queria sempre saber mais. Tanto que no Cultura e Participação eu também estava usando a câmera. Então eu estava me envolvendo cada vez mais. Quando fui ver já estava no meio de tudo.

Pesquisador: Que sentido você viu na câmera?

Dalva: Através dela eu podia demonstrar o que eu pensava, o que eu achava. Com várias formas de gravar demonstra quem você é. Daí que eu gostei.

Pesquisador: (pergunta refeita por problema na câmera) Que sentido você viu na câmera?

Dalva: Quando eu comecei a pegar na câmera, a mexer, foi quando eu descobri que dependendo da forma que eu gravasse eu poderia demonstrar quem eu era, o que eu queria mostrar.

Pesquisador: O que você mais gosta de fazer com a câmera?

Dalva: Tudo. Entrevista eu não gosto muito não. Gosto mais de gravar quando a gente tem que fazer algum vídeo. Gravar cenas. Quando você pega a câmera você viaja, parece que você está em outro mundo. Gosto muito.

Pesquisador: Outro mundo?

Dalva: Um mundo onde tudo é possível. Eu penso assim: da forma que estiver gravando eu posso demonstrar outra coisa, outro sentido.

Pesquisador: Que outras fichas caíram?

Dalva: Em relação à minha visão do mundo. Eu não questionava nada. Para mim tanto faz como tanto fez. Aí eu aprendi a questionar, ter uma visão crítica, ter um novo olhar. Querer saber o porquê, o porquê daquela decisão tomada. Antes para mim era normal. Quando você tem um alicerce de conhecimento, você vai querendo se envolver mais, cada vez mais. O vídeo ampliou. Fez ter o que eu não tinha.

Pesquisador: E de que forma isso aconteceu?

Dalva: Nas discussões. Onde cada um colocava sua opinião.

Pesquisador: Como era antes de tudo isso? Qual era o seu mundinho?

Dalva: O meu mundinho era escola, futebol e casa. Sempre. Malhação, viciada em Malhação, viciada mesmo. Não perdia Malhação por nada. E aí todo mundo dizia: “Ah, maloqueira! Joga futebol, não quer saber de nada!”. Daí, quando eu comecei a vir para o curso e não me viam mais na rua: “Ah, tá virando patricinha que não sei o que lá...”. Pelo fato de que eu não estava mais na rua.

Pesquisador: O vídeo ajudou a mudar o seu jeito de olhar para o mundo?

Dalva: Ante eu pensava a visão de “burro”, de só olhar para frente. Não questionava nada. A partir do momento que você começa a ter um conhecimento, começa a mudar a sua forma de pensar mesmo. Para mim, antes era só faculdade e pronto. Vou fazer, terminar e seguir carreira. Eu queria ser professora. Eu ainda quero, mas também quero ser videasta.

Pesquisador: O que você vê na combinação Jovem e Vídeo?

Dalva: No começo dá bagunça. Só no começo. Depois, experiência. Muita experiência.

Pesquisador: Mudou algo na Escola?

Dalva: Mudou muito. Eu senti tudo. Principalmente no comportamento. Meus professores até me falaram: “Depois que você começou a fazer esse curso, você mudou.”. Tanto que eu debato muito, muito mesmo na aula de história. Antes eu não participava de nada, mas na aula de história,... quando eu aprendi como era a cultura aqui... Ele vinha com uns assuntos assim... Quando uma coisa que eu nem sabia do AI-5, eu nem tchum... Meu professor já me explicou, mas eu nem tchum... Tanto que o que eu aprendi aqui eu tentava passar para lá. Eu tentava, mas só alguns, uns três ou quatro, entendiam. Tanto que foram os que vieram fazer a oficina comigo. Meus professores mesmo: “Nossa você mudou muito!”. Porque foi quando eu comecei a me ver como pessoa. O VCT me ajudou a criar minha identidade. Eu era um Zé Ninguém. Não me interessava por nada, não gostava de nada. Era só futebol e escola, futebol e escola. Mas agora não, eu penso agora no meu futuro. Antes eu não pensava, agora eu penso no meu futuro. Penso em tudo, não só em mim. Como um geralzão. E o que eu posso fazer para mudar o local que eu estou, minha casa, escola ou a associação. Uma visão mais ampla.

Pesquisador: Vai continuar no VCT?

Dalva: Vou, vou tentar. Porque a questão é serviço. Minha mãe cobra bastante.

Danilo Albert Ambrósio.

Pesquisador: Qual sua relação com a cultura?

Danilo: O RAP, por exemplo, eu conheço desde pequeno, dos sete, por vídeo, por clipes. Na época não era acessível, mas meu tio tinha umas “gâmbia” em que ele conseguia ter VHS em que ele gravava e passava para o meu irmão. Eram programas da MTV, mas na época era bem menos acessível. Era o YO! MTV RAPS. Mas era outro desenho. Era bem diferente. E isso desde os sete, 92.

Pesquisador: E como é que você chegou aqui?

Danilo: Nesse tempo em que eu fiquei desempregado, que eu fiquei enrolado no exército, eu não consegui arrumar emprego. Fiquei dois anos para ser dispensado ao todo. Fiquei fazendo exames e mandavam voltar seis meses depois. Eu só fiquei enrolado lá. Enquanto isso eu fazia música. Era o que eu procurava fazer à tarde. Tanto compondo como reuniões. Uma vez eu estava no CEU de Aricanduva, em uma reunião, e ligaram para lá falando de outra reunião. E para mim não tinha tempo ruim, eu não fazia nada, eu falava: “Ah, vou sim.”. E de lá eu já fui para a Casa de Cultura da Penha. Eu acabei me envolvendo com a galera e acabei fazendo parte do núcleo. Hip del’a Hop, do qual hoje eu faço parte. Hoje a gente está com a intenção de formar uma ONG e esse ano a gente foi apoiado pelo VAI. O VAI você manda um projeto e eles te mandam a verba. Isso na Casa de Cultura da Penha. A gente se desvinculou do CEU e quando a gente conseguiu a verba do VAI, a gente conseguiu uma sede também. Isso é uma parte do Porque Eu, outra galera. E essa menina, a Márcia, que é a cabeça do projeto, ela me indicou para o curso.

Pesquisador: O que você imaginava que seria o seu trabalho com vídeo?

Danilo: A princípio a viagem inicial é: “Pô, vou fazer clipes, sei lá...”. Você não tem noção do que é o vídeo, do que ele pode abordar. Então eu já pensei na parte técnica e na profissional também de início.

Pesquisador: Você sabia alguma coisa de vídeo?

Danilo: Não, não! Mas eu usava a ferramenta nesse projeto. Fazia mostras de vídeo de épocas. Eu gostava de usar o vídeo para trabalhar. E eu achei que iria me fortalecer. Então eu contei essa experiência na entrevista e eu acredito que eles acharam que isso foi legal, que eu já trabalhava.

Pesquisador: Que parte da produção você mais gosta?

Danilo: Aqui não foi trabalhado muito, mas eu gosto de trilha e de edição. Eu gosto de câmera no sentido de bolar, de filmar daqui para lá, de ter essa criatividade. Mas só dar a idéia. Não gosto de manusear a câmera. Gosto de criar, fazer um roteiro e depois editar.

Pesquisador: Dá para comparar a produção de vídeo com a produção de Hip Hop?

Danilo: A energia é parecida na hora em que você vai criar uma música instrumental e na hora em que você vai criar um vídeo. O entusiasmo em que você está. O vídeo você atinge de um jeito, é audiovisual, e a música de outro jeito. Exige a performance ao vivo e tal, o jeito que você grava. Mas o fazer é bem parecido.

Pesquisador: O trabalho no VCT mudou sua visão em relação ao mundo?

Danilo: O enquadramento tem intenções. Qualquer parada que você olha você busca uma intenção: “O que eu estou focando nisto?”. Quando você olha assim, você foca muita coisa. Tem uma música mesmo que eu tirei de tanto olhar a cidade. Eu falo de movimentos, de como a cidade se movimenta. Porque dependendo do ângulo em que eu olho a cidade, eu vejo muitos carros e vários trajetos. E eu fico imaginando que são varias cabeças com uma guia diferente. Mas isso eu tirei olhando mesmo. Como se fosse com os olhos mesmo, mas com o visor mesmo. Tem um trecho que falo como quem olha de cima, e isso é o enquadramento como quem olha de cima.

Pesquisador: E sobre o futuro? O que você pretende fazer com tudo isso no seu grupo de origem?

Danilo: O vídeo, a música e o desenho também. O sticker e o grafite. É o que a galera que faz parte faz.

Pesquisador: E é mais manifestação do que dinheiro?

Danilo: A grana é bem vinda. A gente pensa também em se organizar para ficar legal, para ter bons resultados. Um bom resultado pode ser dinheiro também, mas não é o principal.

Pesquisador: Qual a diferença que você vê entre as duas?

Danilo: Depende da maneira que a mídia oficial passar. Porque tem uma essência, na nossa home page mesmo, do jeito nosso, com a nossa proposta e às vezes quando vai para a mídia oficial, está lá por causa de outro assunto.

Pesquisador: O vídeo é importante para o jovem como um canal?

Danilo: É, principalmente no Hip Hop. Porque na maioria das vezes a galera quer cantar ou tocar. Mas são poucas as pessoas que se preocupam em aprender a produzir, aprender a mixar, ser engenheiro de som, fazer vídeos, fazer home pages. Existem outras coisas.

Pesquisador: Qual sua expectativa pessoal para o futuro?

Danilo: Eu queria ser técnico de vídeo. Porque eu acho que eu não iria segurar a onda de faculdade e nem sei se é tão importante também. Tem gente que diz que o importante é o diploma, mas você fica cinco anos que não fazem muita diferença. Eu queria fazer para aprender mais. Porque o projeto aqui teve uma intenção de discussões sociais, fora o vídeo também. Talvez seja afobação de jovem, de querere aprender. Mas eu queria aprender vídeo mesmo. Eu queria ter mexido mais em edição. Ter flagrado mais. Porque a parada dá para você absorver coisas boas, mas exige um a mais de você. Como vir em dias que não tem curso, vai lá no Caio (o operador de ilha de edição) e pede para mexer. Ficar fazendo essas paradas assim. Mas pelo curso mesmo, muitas vezes, eu esperei uma coisa que não rolou.

Diana Andrade Caldeira dos Santos.

Pesquisador: Como você veio parar aqui?

Diana: Na época eu tinha acabado de entrar. Tinham amigos meus que fizeram parte do projeto do PAC, Aprendiz Congás. Eles tinham escrito um projeto de cultura. Eles estavam desenvolvendo uma base em Carapicuíba. Eles me chamaram para participar desse projeto, Delarte. É uma organização em que a Teca trabalha. Eles ensinam a escrever projetos, elaborar e implementar o projeto. Daí eles me chamaram porque eu tinha acabado de perder o emprego, eu estava mais tranqüila. Daí eu comecei a participar. Eles ficaram sabendo desse curso e falaram: “Ah Diana, vai você e participa representando o grupo!”.

Pesquisador: Você já tinha ligação com Cultura?

Diana: Não, nunca tive. Por exemplo, o Delarte é um projeto cultural. O Delarte tem parceria com o Família na Escola. A gente passava nas escolas no final de semana, fazendo apresentação de bandas, exposição de quadros, porque eu tinha alguns amigos que esculpiam e pintavam quadros, apresentação de teatro. Mas eu só ficava na parte da organização, porque eu não sei fazer nada.

Pesquisador: O que você esperava encontrar aqui?

Diana: Eu não tinha nem idéia. Quando eu cheguei aqui o meu colega: “Vai ter um curso de vídeo...”, eu nem sabia o que era vídeo, “...e eu acho legal você participar, porque todo mundo sabe mexer em alguma coisa e você é a única que fica com a parte de organização. Eu acho bem legal você ter algum envolvimento com arte também.”. E aí eu falei: “Ah, tá bom.”. Eu cheguei aqui sem saber o que era realmente o VCT. E eu só fui descobrindo durante o tempo.

Pesquisador: E o que você descobriu? Que fichas caíram?

Diana: Em relação à luta pela democratização dos meios de comunicação eu já estava meio sintonizada com isso. O vídeo, eu não conhecia nada. Não sabia nem o que era vídeo. Daí foi caindo a ficha do que é que era vídeo. Acho que foi mais isso. Pelas discussões que a gente sempre tinha, juntava o grupo e a gente discutia sobre gênero, trabalho, sobre etnia, sobre cultura.

Pesquisador: Qual a parte do vídeo que você mais gosta?

Diana: Mexer com vídeo, para falar sinceramente, eu não gosto. Só na parte de roteiro. Eu gosto da parte de criação. Sentar e criar. Mas pegar em equipamento, câmera, eu não sou muito a fim não. Faço, mas eu não gosto muito.

Pesquisador: Você escrevia antes?

Diana: Não, eu aprendi aqui. Eu nunca gostei muito de escrever. Quando eu era obrigada lá no Delarte, eu fazia a ata das reuniões. Mas era meio que forçado. Fora isso eu não gostava muito de escrever. Aqui que comecei a gostar de escrever.

Pesquisador: Por que isso aconteceu?

Diana: Eu não sei. Saber que você pode criar algo. Você pode transmitir tudo que está entalado. Eu acho que foi isso.

Pesquisador: Fora roteiro, você escreve?

Diana: Eu tento. É porque eu nunca tive o hábito de escrever. Mas na hora de escrever o roteiro, eu acho que eu me solto mais. Para mim, escrever sem ser o roteiro, eu fico meio perdida. Mas eu tento, forço a barra para ver se dá.

Pesquisador: Essas discussões mudaram o seu jeito de pensar o mundo?

Diana: Mudou. Mudou porque aqui tem uma diversidade muito grande de jovens. Às vezes, quando você discutia com o pessoal de Carapicuíba, que sofreu os mesmos problemas, a gente pensa mais ou menos igual. Daí, chega aqui e é totalmente diferente. A dinâmica dele (do ateliê) é toda diferente. Então você começa a ver como é diferente a forma de pensar.

Pesquisador: E em relação ao futuro?

Diana: Em relação ao projeto pessoal, ao projeto de vida, eu sempre fui muito desencanada com isso. Eu nunca me liguei muito em fazer projetos de vida. Se você me perguntar o que eu vou fazer ano que vem, eu não faço idéia. Eu acho que eu sempre fui assim.

Pesquisador: Mas você está se inscrevendo no ENEM?

Diana: É, mas foi pressão familiar. É que minha mãe cobra. Para mim, entrar na faculdade agora, não é coisa certa. Para mim, neste ano foi mais rico participar do VCT do que se eu estivesse em uma faculdade. Na minha opinião. Pelo campo prático, você aprende mais na prática. Se ficar muito na teoria, você acaba esquecendo a prática. E isso, da prática, trouxe experiências muito ricas para mim.

Pesquisador: Qual a ligação entre Jovem e Vídeo?

Diana: Todo jovem tem algo a comunicar. Todo mundo tem alguma coisa para falar. Assim como o grafite ou outras formas de comunicação, a pichação, o vídeo serve também. Ou fanzine. Eu acho que o jovem tem que ter o direito de falar também. Isso é essencial. O vídeo é um ótimo canal. Porque escrito ou pichado as pessoas normalmente vulgarizam, marginalizam. E o vídeo não. O vídeo sensibiliza mais. Ele tem mais poder de sensibilizar. O piche já é bastante marginalizado. O fanzine nem todo mundo conhece, assim como o vídeo. Mas no fanzine a pessoa vê escrito e não é tanta coisa como ver uma imagem. A imagem é mais chocante.

Pesquisador: Mudaram as suas perguntas para o mundo?

Diana: Eu acho que multiplicaram as perguntas. Multiplicaram bastante.

Pesquisador: E o futuro? Você vai continuar no VCT?

Diana: Vou. Eu pretendo. Eu estou querendo dar um “rodo” na minha mãe. Não sei como eu vou fazer. Eu sempre gostei de estudar e ninguém da minha família fez faculdade. Então minha família toda joga pressão em cima de mim.

Diana: Eu pretendo fazer faculdade. Eu pretendo continuar mais seis meses no VCT. Por enquanto eu acho que eu vou continuar e depois fazer um cursinho. Depois eu pretendo, quando achar que é o momento certo, fazer faculdade. (Qual?) Ciências sociais. Mas eu não sei quando. E essa é uma área que eu me identifico. Eu quero uma forma de continuar a utilizar o vídeo e continuar trabalhando com projetos sociais.

Pesquisador: O que você pretende fazer com tudo isso?

Diana: A gente vai escrever um projeto sobre vídeo, ainda não sei em que formato, mas eu pretendo continuar utilizando o vídeo, como uma ferramenta de intervenção social.

Pesquisador: Como é a sua relação com os jovens da sua comunidade agora?

Diana: Geralmente eu era um pouco fechada, mas depois eu me abri muito. Acho que até em estilo de música, a forma de pensar, tudo era muito fechado. Depois eu comecei a me abrir mais e eles estranharam muito. Até a forma de falar, minha conversa. Eu vou conversar alguma coisa com eles e eles olham “assim”: “Diana, fica quieta.”. Começam a brincar. Daí eu vejo: “Tenho que parar de falar isso.”. Quando

eles colocam uns filmes eu fico calada: “Não vou falar nada.”. É totalmente diferente. É um mundo totalmente diferente, parece.

Diana: O vídeo, você se conhece a si mesmo quando você começa a produzir. Pelo menos eu achei. Você começa a perceber a sua opinião. Quando você passa um vídeo, por mais que você tente ser neutro, você passa a sua intenção, a sua opinião. E muitas vezes você não sabe. Você olha assim: “Por que eu enquadrei de uma forma isso?”. Diz muito o que você é. E aí você começa a conhecer você mesmo.

Pesquisador: E quando você mostra um vídeo que você fez para os outros?

Diana: É estranho. Eu gosto fazer roteiro. E tem muita coisa que eu sinto. E mostrar um vídeo que você fez o roteiro, é mostrar como você é, é um pouco de você. Então, é estranho. Você fica com uma expectativa com o que é que eles vão achar. Mas é legal, é muito bom.

Fernanda Jurema Aires de Paula.

Pesquisador: Qual foi a sua porta de entrada na cultura?

Fernanda: Bom, eu nunca estive ligada diretamente com isso não. Na verdade, eu comecei a sair mais com essas pessoas, fazer coisas, eu acho que... a partir dos meus 14 anos, mas não era nada ligado, especificamente. Eu fiz um curso chamado Jovens Brincantes que mexia com crianças, a desenvolver técnicas, habilidades. E também fazia parte de grupos da igreja, como o do Sopão. O Sopão é um grupo formado de vários jovens da região ou até mesmo de fora e que se reúnem pelo menos duas vezes por mês para fazer o Sopão.

Pesquisador: Como você se interessou por vídeo?

Fernanda: Eu já estava na área do vídeo. Perto da minha casa tem uma ONG chamada Arrastão, e é um projeto que tem um curso de vídeo. E na verdade eu comecei no curso de vídeo porque o meu professor é meu amigo e ele: “Ah Fê, vamos fazer um curso de vídeo?”, e eu: “Curso de vídeo, como assim?”. Acho que há uns dois anos atrás. “Curso de vídeo, como assim? O que é isso?”, “Vamos, eu sou o professor.”. E eu: “Ah, vamos né.”. Então eu entrei no curso sem saber nada. E era ele, o Rubens, e um outro cara, o Cassius. E eu fui gostando. Ele foi explicando para a gente e era uma turma de uns vinte jovens. E os encontros aconteciam 3 vezes na semana, de 3 horas cada um. E eu era meio desligada, não ligava muito para o curso, só ia lê para ver os amigos e para zoar. Mas depois eu fui começando a gostar e tiveram novas formações e eu fui participando de novo. Eu fui até a terceira formação. Era feito por semestre.

Pesquisador: Do que você gosta mais?

Fernanda: Eu gostei muito de mexer com câmera, essas coisas. Ou até mesmo de filmar. Eu gostava mais de entrevistar. Mas principalmente aparecer na câmera. Eu gostava de falar, mesmo se eu não aparecesse, eu gostava de falar, ser locutora, ou alguma coisa assim.

Pesquisador: Que fichas caíram?

Fernanda: Eu não debatia muito. Se alguém falava: “Não, é isso e isso.”. E eu: “Ah tá bom, já que você acha.”. Ou então eu ia um pouco pela cabeça dos outros. Eu tinha uma opinião, mas a pessoa falava: “Não, mas é assim.”. E eu começava a pensar: “Mas será que é assim mesmo? Ah, a opinião dela está mais formada então deve ser isso mesmo.”. Eu não tinha um olhar muito crítico pelas coisas. Não tinha uma idéia muito forte. E aqui reforçou a minha cabeça, as minhas opiniões, me ajudou a ter mais decisão, ser mais determinada, por mais que eu já era, mas havia coisas que eu dava para trás.

Pesquisador: O que mudou em sua visão?

Fernanda: A visão política mais. Agora eu discuto tudo. A Fernanda não-política seria a Fernanda que concorda com tudo que o chefe fala, “É assim, assim assado.”, ou em casa ou no curso. Mas agora ele

fala, ele, eu quero dizer meu chefe ou pessoas do convívio geral, “É assim, assim assado.” e eu: “Não, espera aí. Vamos pensar, não é assim. As pessoas não são assim, eu não sou assim.”. Eu comecei a discutir mais. “Não vamos rever isso, vamos sentar e conversar. Espera aí, stop.”. Isso eu tenho feito muito. Como as outras pessoas não estavam acostumadas, como eu não estava acostumada, criei problemas, mais discussões ainda, mas é o que eu tenho feito.

Pesquisador: Como é aqui no VCT?

Fernanda: É escutar o que o outro diz, é concordar ou não, é formar vários tipos de opinião, é escutar também o outro, é saber que o outro tem um olhar diferente do meu, mas que concorda também com o que eu digo assim como eu concordo com o que os outros dizem. Eu queria que toda escola fosse um VCT. Eu acho que não desinteressaria tanto as pessoas, não ficaria um sistema tão robotizado que nem nas escolas. Eu acho que os jovens gostariam mais. O elo, as pessoas, o convívio é diferente.

Pesquisador: Vai continuar no VCT no ano que vem?

Fernanda: Eu particularmente não sei o que vou fazer ainda. Porque eu me sinto meio cansada. Porque está muito corrido para mim. Das 05:30 às 23:00. Eu acordo 05:30 para estar um pouco antes das 08:30 para organizar as coisas no serviço. Depois eu venho para o curso e vou para a escola e vou dormir às 23:00 e aí começa tudo de novo. No sábado eu estou fazendo um curso também, então é só o domingo. Então eu estava meio esgotada. Eu não estava vindo para o VCT falando: “Ah, vou terminar o ano.”, porque realmente eu gostava. Eu estava contando até esse dezembro. Agora para janeiro, fevereiro, eu já estava com outras coisas em vista. Voltar para a ação que eu tinha me afastado um pouco por conta... Voltar para o trabalho de lá também.

Flávia Regina de Oliveira Ribeiro.

Pesquisador: Como iniciou nas questões sociais e culturais?

Flávia: Primeiramente, aos treze anos, eu entrei na banda da igreja. Eu tocava a parte do prato e tive aula de saxofone. Mas eu era pratista da igreja. Fazia parte da percussão. Era a Igreja Maravilha de Jesus, era uma igreja pentecostal. E eu também fazia parte do coral, meu naipe era o contralto. E eu fiquei naquela igreja até meus quinze anos. Depois a gente se mudou e depois de dois anos, em outro ministério, eu comecei a fazer teatro. Usando apenas pantomimas. Era engraçado porque na época, aqueles cristãos, aquelas pessoas, não aceitavam muito porque era... “Ah, isso é contra a visão de...” e eu gostava dessa coisa de provocação, de radicalizar. E eu combatia mesmo com algumas coisas que eles diziam que era certo, e que na bíblia não estava. Eu sempre fui um pouco revolucionária também dentro da igreja. Então eu fiquei mais uns dois anos fazendo esses teatros em vários lugares. Levávamos também para outras igrejas. E apresentamos uma vez em praça pública. E em outros lugares do interior. Tudo durante dois anos. O que o pessoal mais gostava era de “Isaias, 53” que mostrava a crucificação de Cristo e uma da “Criação”, mas elas eram só gestos. A gente fazia gestos, uma pantomima mesmo. A gente usava preto, pintava o rosto e as músicas eram em outro idioma, então eu acho que era por causa disso que as pessoas tanto reclamavam. Por não entenderem. E nós ficamos um pouco envolvidos com a JOCUM, que é uma instituição chamada Jovens Com Uma Missão, que evangeliza e faz projetos sociais. E também eu me envolvi com a Renascer em Cristo que entregava alimentos. Eu comecei assim, na igreja. Foi uma coisa que eu gostei muito, uma coisa diferente que eu vi. Depois eu comecei a entrar no Bolsa Trabalho, comecei a estudar as propostas, a gente começou a se envolver com comunicação social. Comecei a mexer na internet, tive oficinas de rádio e isso foi começando a me inspirar. Eu comecei a conversar com mais pessoas, porque eu era muito tímida, não falava muito. Então eu comecei a soltar tudo que estava dentro de mim.

Flávia: Nestas coisas sociais, inclusive de entregar alimentos... Para entregar alimentos, eu cabulava a escola a noite, para ir. Porque minha tia não me deixava sair de casa para estar freqüentando aquela igreja. Então eu ia escondido, era uma aventura, eu gostava. Da igreja, acaba aí. Então começou essas coisas mais políticas que eu comecei a gostar. Depois eu entrei para a Sexualidade e Prevenção, que foi um projeto gerado do primeiro Bolsa Trabalho. E a gente trabalhava com prevenção, com jovens, chegamos a ter algumas oficinas. E isso já não era mais na igreja. Não era bem com ONGs, eram educadores que nos apoiavam e a gente começou a ir para frente e depois veio outra proposta do Bolsa Trabalho com um tema mais voltado para a área da saúde, o qual eu participei mais alguns meses. E eu conheci a Ação Educativa pela Conferencia Nacional de Juventude de 2004. Aí eu comecei a freqüentar as reuniões no fórum, comecei a gostar mais disso, e entender, e ler o porque das coisas e ver que algumas coisas não batiam mesmo com a sociedade que a gente vive. O pessoal vive muito alienado. Então no fim de 2004 eu achei que eu devia parar e trabalhar. E aí não deu muito certo porque eu não arrumei trabalho, fiquei fora das coisas que eu gostava e também estava sem dinheiro. E antes de eu terminar aquela atividade do Bolsa Trabalho, nosso educador falou que haveria uma inscrição na Comgás. Então a gente colocou o nosso projeto, eu e a Luana. Colocamos o projeto, fomos aprovadas, passamos pela seleção e eu comecei, a partir de março, voltar com os projetos sociais dessas oficinas de sexualidade.

Pesquisador: Porque se motivou a trabalhar com vídeo?

Flávia: Bom, primeiro porque era uma coisa diferente e faz parte de comunicação. E tudo que é voltado para comunicação eu gosto. Eu estudo muito, estudei sobre rádio, televisão. Eu lia. Eu pegava livros na biblioteca e ia lendo a história do rádio, a história da televisão. E é uma coisa diferente. Nem todo mundo, às vezes, tem esse acesso ou não sabe que tem e acha que... “Ah, isso fica com as pessoas da Globo, isso fica com pessoas mais importantes e eu não...”. E quando eu falo que eu faço vídeo comunitário, que eu estudo isso, as pessoas falam: “Mas como que é isso?” e onde eu moro: “Como que é isso?”. Eu explico e eles acham uma coisa bem interessante e isso os incentiva também. Começa os despertar para outras questões.

Pesquisador: Que abertura de olhar surgiu para você com o uso da câmera?

Flávia: A minha atividade ficou bem expandida, mas é aquela coisa, você quer fazer tudo, mas as vezes não consegue fazer nada. Eu ainda não escrevi um roteiro meu que eu gostaria de ter escrito. Eu ainda não sei mexer no vídeo direito, mas vou estar aprendendo isto. Eu estou empenhada, mas tem muita coisa para fazer. Eu gosto muito de documentário, e eu quero aprender a fazer documentário. E segundo os meus amigos eu sou uma chata. Mas eu gosto dessa coisa mais informativa, de cultura, de documentos, eu gosto muito de estudar a história das coisas, ir lá, pesquisar...

Pesquisador: O que você descobriu com o vídeo?

Flávia: A linguagem, as narrativas. Você pode mostrar uma coisa bem diferente do que ela é. Se a mídia lá fora usa para fazer com que as pessoas comprem ou lança comportamentos, eu vejo que o vídeo pode mostrar ainda mais que uma denúncia. Eu gosto muito de trabalhar com isso. Mostrar outro tipo de coisa, fora da realidade. Uma verdade, mostrar as coisas na lata.

Pesquisador: O aprender no VCT é diferente? Você vê diferenças?

Flávia: É bem diferente e bem melhor. Porque a pessoa se sente à vontade. Não tem aquela pressão da metodologia. “Ah, você faz porque é assim, e assim e assim.”, uma regra. Não, você pode levar as idéias para as pessoas, você tem como argumentar. Diferente do que é nas escolas e algumas faculdades, mas aí eu não sei por que eu não estudo em faculdade, mas quando eu ia à escola, era uma rotina. No VCT, nas ONGs eu não vejo esse tipo de rotina. As pessoas sentam em roda, uma coisa que eu acho bem medieval, daquela coisa do Rei Arthur em que eles tinham a Tavola Redonda onde todo mundo é igual. Isso que eu achei legal.

Pesquisador: Pensando no futuro, no que o vídeo influenciou suas decisões? Abriu percepções?

Flávia: Aí eu fico em uma dúvida: ou eu faço jornalismo, ou eu faço vídeo, ou eu faço comunicação, ou como agora que eu tive um novo curso de história da comunicação, alguma coisa voltada à comunicação. Eu tenho uma vontade de estar aprendendo isso. Antes só pensava em fazer letras, apesar de letras ainda ser uma paixão para mim. Letras, história. Mas o vídeo também será fundamental. Vais ser uma boa ferramenta para estar utilizando. No documentário ou essas coisas.

Leandro Carvalho da Silva.

Pesquisador: Como você começou na área cultural?

Leandro: Na verdade é até meio engraçado. Eu, com quinze anos, eu comecei a pichar, fazer pichação. Eu conheci uma galera que praticava esses atos de fazer pichação. Pichação mesmo, não grafite. Trabalhava um pouco com adrenalina, com essa lógica de ser proibido, de noite, subia em prédios e isso eu achei bacana. Chamava RAPTO, que é Rabiscos Alucinantes Para Todos Olharem. Na verdade era uma galera que começou a pichar em 89 mais ou menos. Era da zona norte de São Paulo, ali de Santana, Imirim. Então eu conheci um camarada que morava lá e mudou para Francisco Morato e ele falou: “Eu faço um barato bacana, eu acho que você vai se ligar.”. Aí começamos a pichar. Aí foi Francisco Morato e começamos a aterrorizar pela cidade. Centro de São Paulo também, Anhangabaú. E eu acho que eu não tive a sorte de estar em uma instituição de grande porte. Aí eu entrei nesse ciclo e conheci a idéia de grafite, que é uma coisa um pouco mais a parte, talvez seja um pouco da evolução da pichação, mas talvez tenha uma proposta política mais elaborada e nítida também. Então a gente começou a fazer grafite e conheci essa galera que fazia essa coisa mais organizada. Eles faziam parte de um trabalho voluntário nas escolas. Foi uma expressão bem individual de cada um. Era uma coisa que saía de dentro mesmo. Chamava Mongos. E porque esse Mongos? Talvez porque você se torne um parasita mediante a falta de infra-estruturas. Você não trabalha, não estuda, coisas são negadas, você se torna um parasita, um monguinho. E tem uma coisa curiosa porque nunca rolava de a gente ter... Ninguém trabalhava, moleques de quinze anos, o que é que a gente iria fazer? “Vamos fazer uma correria! Vamos!”. Ficávamos recarregando cartuchos na Santa Ifigênia. E na medida em que dava para agregar as coisas... A gente estava precisando de uma grana: “Ó, vamos separar pelo menos quinze reais cada um, vamos guardar, deixar...”. Aí deixava guardado esse dinheiro e ia juntando e comprando spray e de seis em seis meses fazíamos um grafite. Porque era terrível. Então, dentro disso eu ganhei de um professor um fanzine. Era um jornalzinho independente muito louco. E isso foi a maior motivação. E esse professor era professor de história e ele dialogava e falava aquilo que eu queria ouvir. E por isso ele foi o ponta pé inicial. A gente começou a escrever e ele falou: “Escreve alguma coisa aí cara e vamos publicar aí na quebrada.”. E o professor, o que é engraçado, que nem de Morato ele era. Ele era de Ferraz de Vasconcelos. O que na verdade são dois extremos. E ele dava aula em Francisco Morato. Então a gente começou a escrever esse zine e começou a rolar. Na verdade, chamava-se Pânico porque talvez tivesse um pouco da idéia de filme de suspense. Na verdade não era, era mesmo uma coisa que vinha de dentro. E tinha outra galera, do outro lado da cidade, que escrevia também. E em uma oportunidade, a gente trocou um zine e conciliou e ficou Pânico do Esquecimento. Então essas duas galeras começaram a escrever juntas.

Pesquisador: Como você liga tudo isso? Com o vídeo?

Leandro: E logo que ele falou isso, tinha um pessoal na minha casa. E esse pessoal é o que participa ativamente. Aí a gente falou: “Na verdade tem tudo a ver isso assim...”. Vídeo é organização autônomo-independente. Tem tudo a ver. Foi uma coisa de imediato. Falamos: “Mano! A gente poderia pensar em construir, fazer clipes aqui na quebrada...”. Talvez começar a pensar em fazer coisas alternativas. Tem uma porra de bandas que se articula de forma independente, não precisam de grandes indústrias para elas poderem comercializar seu material. E por conhecidência esse professor também tinha uma banda. Uma banda de rock. E a gente tinha uma paradinha dele, um CD que ele gravou, e eu falei: “Mano! A

gente é bem alternativo mesmo. Que a gente não tem grana para nada, ninguém chega com a gente e estamos assim.”. Fazendo grafite, fanzine...

Pesquisador: E a câmera?

Leandro: Ia completar o ciclo. Talvez contornar tudo isso. Até mesmo na forma de documento. Tiveram também questões que a gente puxou, desejos próprios. “Talvez seria uma forma de documentar o que a gente já está fazendo, talvez divulgar mais para outras pessoas isso.”. Nos inscrevemos, eu e mais três pessoas da nossa quebra para esse projeto. Mas só ficaram dois. Eu e o Alex.

Pesquisador: Jovem e Vídeo, como você vê essas duas palavras juntas?

Leandro: Quando você fala de vídeo, você já tem características de jovem. Se a gente caminhar na história do cinema, ele vem de décadas mais recentes. E se você for ver, até mesmo em sentidos técnicos, o vídeo é jovem. Ele é ousado. A câmera digital é ousada. Tem movimentos que você pode fazer isso (demonstra movimento ágil com a mão, como se empunhasse uma câmera handycam). Tem a característica rebelde. Rebelde no sentido de todo jovem explosivo ter. Eu acho que ele se identifica mais com as características da juventude porque se você olhar, até mesmo dentro dos pensamentos do cinema, existem ainda umas posições conservadoras que eu não sei se cabe ao vídeo essas posições conservadoras. Ele não se limita à regras e conceitos. Mesmo sobre a técnica. Ele não se limita a essas posições conservadoras. Ele se supera na medida... Eu acho que o vídeo é jovem. A todo momento ele vem se renovando. Quando você pensa que algo é brilhante, você vê que não é, porque outros fazem algo brilhante também. E assim vai.

Pesquisador: Que postura crítica a câmera te trouxe?

Leandro: À medida que você adere a esses conceitos técnicos, até mesmo ideológicos, o que você enxergava dois com a câmera de vídeo você consegue enxergar quatro. Desde conceitos técnicos até mitos. No sentido de que quando você domina essa técnica você enxerga as coisas de uma forma que talvez não enxergasse antes. E por mais que você tenha uma consciência política um pouco elevada, você consegue absorver isso do vídeo e elevar mais. E se você vai fazer um vídeo e fala: “Filmando o cara de cima para baixo, fazendo um plongeé, eu vou estar meio que...”. Tem algumas intenções por trás disso. E você conseguindo absorver esses conceitos técnicos, você consegue... Você aprimora aquilo que você já acha. Como “isso é bom e isso é ruim.”, você sabe que isso é ruim, mas também o vídeo é um instrumento a mais para você provar que isso é ruim.

Leandro: (continuação da resposta) Às vezes eu tinha uma parada bem esquisita. Toda vez que eu ia fazer um vídeo, eu ficava pensando nos problemas sociais da minha quebrada. E talvez isso fosse uma motivação. Uma vez o Diogo falou assim para mim: “A hora de gritar é essa, cara.”. Você esta ligando a câmera, você vai... São acontecimentos, situações que acontecem. E até mesmo quando, por exemplo, quando a gente veio aqui fazer uma atividade e aí de repente você liga a câmera e de repente as idéias não estão entrando em consenso e depois elas entram. “...mas minha proposta não era essa, minha proposta era ir um pouco mais a fundo na discussão.”. Então você liga a câmera e... Eu me lembro da minha quebrada, de situações que aconteceram e talvez eu tente extrair alguma coisa delas. Algumas posturas, personalidades, pessoas, até mesmo seres, indivíduos que tem pensamentos. E eu tento trazer isso para cá. E se você vê como isso se amarra... E o vídeo proporciona isso, idéias que se amarram.

Pesquisador: Em qual fase do vídeo você se identifica?

Leandro: Acho que na proposta inicial de estrutura, pensar no roteiro. Eu acho que é uma coisa bacana. Eu acho que eu me sinto mais situado aí. É como um grafite, é um grafite. Às vezes fazer um grafite coletivo é muito ruim, eu não gostava muito não. Tinha cinco pessoas para fazer um grafite e o material que escola deu foi esse. “Ah, firmeza.”. Mas aqui o cara esta querendo usar um azul e eu falo: “Azul não

vai ficar bacana, cara, vamos usar um vermelho.”. E então no final sai um laranja. E saiu. E o vídeo é isso. É como traduzir um fanzine de forma televisiva.

Pesquisador: Mudou sua forma de escrever com o roteiro?

Leandro: Sem dúvida, sem dúvida mudou. O roteiro e o argumento exigem uma coisa que é você nunca escrever para si próprio. Você coloca aquele roteiro ali e o cara que for fazer a câmera tem que compreender também. É como um time que tem que estar afinadíssimo, porque senão o vídeo não sai bacana. É um time de futebol mesmo, onde o roteiro é o goleiro e o zagueiro e tem que estar bem afinado mesmo para chegar até o centro-avante.

Pesquisador: E quanto ao futuro, como você pretende trabalhar o vídeo?

Leandro: Eu tenho como proposta talvez estar tentando me inserir entre o campo de políticas para jovens. E a meta é entrar em uma universidade em 2007 de qualquer jeito. Como, eu não sei. E o vídeo caminha lado a lado com isso. Talvez ele vá ser a forma estética de estar podendo trabalhar com políticas para jovens. Talvez com a proposta de estar levando um pouco mais dessa discussão do vídeo a lugares onde não se discute isso. Talvez ele caminhe lado a lado com isso.

Leandro: (continuação da resposta) Eu tenho que conciliar o fato de trabalhar e tentar me engajar dentro do ensino superior e eu ainda carrego o vídeo dentro de toda essa turbulência como a proposta de ação direta. Ele vai ser talvez o Coquetel Molotov do manifestante. Ele que vai ser o instrumento de... Da mesma forma que eu tive oficinas aqui no VCT, a minha meta é essa, fazer isso mesmo que eu recebi, talvez de forma um pouco mais institucional, passando para frente. Proporcionando oficinas de vídeo e discussão.

Leandro: (resposta sem uma pergunta específica) Eu já comentei isso. Eu estava dentro do trem e se você olha, e é automático você ver isso... Eu estava em pé do lado de uma porta, e essa porta estava encostada na parede. E eu estava de costas para a porta. Só que esta porta tinha muita luz e esta pouca (demonstra uma porta de cada lado). E o que acontece? Esse vidro ficava refletindo essa porta (demonstra de novo). E eu ficava olhando: “Nossa cara, aqui tem um jogo de iluminação muito bom.”. A vida da gente é um vídeo. Tem um roteiro escrito a todo momento e a todo local.

Leandro: (resposta sem uma pergunta específica) Uma coisa que tem tudo a ver é vídeo, punk rock e cidade. Punk tem tudo a ver com vídeo. Talvez a estrutura do movimento punk tenha sido esta. É quebrar um pouco deste vago que existia entre as superproduções. Você vê aqueles artistas tocando que precisam de uma superprodução. Você tem uma bateria e eu tenho uma guitarra, vamos sair por aí falando do nosso descontentamento. E vídeo é isso. Você tem uma câmera eu tenho um videocassete, “demorou”... E hoje na minha área as coisas caminham desta forma. O Hip Hop também. Eu pego um microfone e um disco e já era. E hoje, ainda, o computador ajudou muito. Você pega, e a gente fazia muito isso, um disco do Roberto Carlos e tira um trequinho, e copia ele um monte de vezes e faz uma base e coloca. E sobe em cima da uma mesa de snooker lá na quebrada e os moleques começam a falar um monte do seu descontentamento. E vídeo é isso. E não é a cara da juventude?

Pesquisador: Como a sua família vê todo esse seu movimento?

Leandro: Há algum tempo eu achava que meu pai era louco. Mas então, de repente, eu comecei a frequentar esses equipamentos culturais. E eu vi que era disso que eu estava precisando. Talvez arregaçar as mangas... E ele entende. Só que ele acha que isso já deu conta. Faz cinco anos que estou nesta. E eu não posso dar uma relaxada porque meu pai também cobra muito. “Vinte anos tem que trabalhar.”. Talvez a cultura nordestina tenha muito disto. Minha família então, meu Deus. “Vinte anos tem que trabalhar, não tem que discutir. A discussão é depois.”.

Luana Cristina dos Santos.

Pesquisador: Que decisão foi essa de fazer curso de vídeo?

Luana: Decisão? Eu não digo que seja uma decisão. O CAJUS, Centro de Ações Juvenis, tinha acabado. Que era uma versão do Bolsa Trabalho, junto com outro projeto. Aí, o Milton divulgou e tinha na internet também. Eu me inscrevi, mas eu não estava com aquela intenção de participar. Eu falei: "Se eu passar eu vou ficar feliz, mas se eu não passar eu também vou ficar feliz.". Porque no momento eu estava trabalhando, estava estudando e estava fazendo um outro curso. Então eu estava fazendo muita coisa. Fazendo outro curso do Bolsa Trabalho, mas era especificado na saúde do adolescente. Viemos eu e uma outra amiga e ela não passou. E eu estava torcendo para ela passar porque ela estava só fazendo um curso e ela já tinha terminado a escola. Aí quando eu recebi a notícia de que eu tinha passado, eu fiquei super feliz, mas por outro lado eu falei: "Como vai ser agora? Quatro coisas é muito complicado.". Era o trabalho, o DSTAids que eu tinha de ter pelo menos, uma atividade três vezes por semana, o curso que eu fazia de manhã da saúde do adolescente, minha especificação, a escola a noite e o VCT eu ia encaixar a tarde.

Pesquisador: Você fazia algo de cultura?

Luana: Não, não. Nunca fiz teatro, nunca fiz nada envolvido com arte.

Pesquisador: E esses trabalhos com o DSTAids era dentro de uma comunidade?

Luana: Sim. Era um posto com a temática do DSTAids que cada região tem um. E lá eles lidam com pessoas que já tem o vírus e com prevenção. E tem agentes já mulheres que já tem a temática para lidar com mulheres, os jovens, porque é bem mais fácil um adolescente falar com um adolescente do que um médico já formado com outra linguagem falar com um adolescente e tem os travestis também que fazem a prevenção de noite, na rua. Eles trabalham e divulgam também. E como eu fui parar lá? No CAJUS a gente teve uma oficina de elaboração de projetos e a gente juntou um grupinho e em primeiro a gente queria levar cidadania para a escola, só que é super complicado levar cidadania ainda mais para a escola pública. E aí caiu a ficha de que lá tinham cinco ou seis meninas grávidas ou já com filho, lá no curso e no nosso grupo mesmo já tinham três pais. E aí a gente falou: "Vamos escrever um projeto assim que, pô, possa divulgar a prevenção.". E a gente começou a pesquisar.

Pesquisador: Que fichas foram caindo?

Luana: Dependendo que quando você foca uma pessoa, de quando você esta filmando uma pessoa, você pode engrandecer essa pessoa ou você pode diminuir essa pessoa. Filmando de cima para baixo você pode estar diminuindo, de baixo para cima você esta engrandecendo. Como o prefeito de São Paulo, você vai mostrar ele como? Você vai querer engrandecer ele porque ele é o prefeito de São Paulo. Agora se é um pobre coitado, como um mendigo da Praça da Sé, você vai querer... E isso eu via e para mim passava normal. Quando eu assistia novela, vamos supor, ou alguma coisa relacionada ao gênero. Malhação, eu tenho 16 anos, mas eu nunca fui a fim de Malhação. Porque desde pequena eu nunca achei legal uma menina bonitinha, branquinha ser a princesinha e estudar em uma escola particular, ou mesmo na época em que era a Malhação mesmo, que era uma escola de educação física. Eu sempre tive isso comigo. Pode ser loucura ou não. E a linguagem como audiovisual, vídeo, para mim não existia, só existia cinema. Tinha alguém que me falava, mas para mim cinema e vídeo sempre foram a mesma coisa. Uma câmera com uma equipe atrás, era sempre a mesma coisa. Mas tem uma diferença entre o cinema e o vídeo. E o que eu fui perceber? Como eu disse, com uma câmera pequenininha você pode fazer um vídeo dependendo da edição que tiver nela. Agora, eu não penso hoje dia vinte do doze de 2005, trabalhar com isso. Mas sim usar isso como uma ferramenta para mim. O vídeo como uma ferramenta. Eu passei um ano e meio estudando, tendo curso de vídeo e vou ganhar um certificado, mas isso não será como curso técnico. Isso não vai servir como curso técnico.

Pesquisador: Que olhar crítico?

Luana: Quando eu olho uma charge em algum jornal, na televisão, eu vejo o que tem além daqueles desenhinhos. Quando um crítico de TV está falando alguma coisa. Como sexta-feira que eu estava em casa assistindo o direito de resposta, como é diferente a câmera que eles usam no direito de resposta, do que em outro programa.

Pesquisador: Que parte você gosta mais?

Luana: Eu gosto muito de produção e edição. Mas eu acho que eu tenho uma barreira entre a ilha de edição, a frente do computador de edição e eu. Eu gosto de dar palpite na edição. Mas eu não consigo chegar...

Pesquisador: O que você gosta da produção?

Luana: O vídeo em si, a história está sendo construída no roteiro, mas quando você chega: “Pô, que espaço iria ficar legal?” ou “Ah não, vamos chamar tal pessoa que pode te ajudar.”. Igual aqui aconteceu: pessoas que estavam filmando no momento: “Ah não vem cá, vamos fazer esta cena aqui.”. E a produção em si: locais, marcar... Eu gosto de marcar a câmera em si. De agendar a câmera, de agendar a edição, agendar o dia que a gente vai fazer e isso eu gosto de organizar. Não que eu seja organizada, mas... Sim eu gosto de organizar essas coisas: que vai precisar o grupo todo estar, que dia que só uma pessoa filmando e uma pessoa atuando. Eu gosto disso. Eu gosto de ver a história construída, mas não gosto de construir um roteiro. Nem roteiro, nem argumento. A minha parte é só falar e organizar.

Pesquisador: E a edição?

Luana: Acho um dos “que’s” de eu ficar mais seis meses, eu acho que é isso. Porque o vídeo depende do câmera que está fazendo, depende da iluminação, mas na ilha de edição, você vê o seu filho nascendo. Mas eu ainda tenho uma barreirinha aí.

Pesquisador: E quanto ao jeito de aprender aqui, é diferente de outros lugares?

Luana: É mais dinâmico, é uma troca com o outro. Por que é mais dinâmico? Porque não é aquela obrigação que você tem de estar na escola. Você está na escola porque você tem que terminar o ensino médio, porque se você quiser não ser alguém, mas se você quiser pensar além das suas posses você tem que fazer uma faculdade. Aqui não, beleza se hoje você não está a fim... Tudo bem que é super chato, um grupo que começou com 20 terminar com 16, 17 e desses 16, 17 só seis trabalharem. É super chato. Mas é uma dinâmica que é uma troca de informações.

Pesquisador: E o que você conclui?

Luana: Quando eu comecei no VCT, eu gostava muito de ir ao teatro. Começando o VCT, eu comecei a me colocar mais em frente às câmeras. E eu ando mais com o pessoal do teatro e saio mais com o pessoal do teatro. Porque eu sempre fui de movimentos sociais, mas eu nunca fiz nada de arte. Música, dança, teatro, nunca. E vivendo com outro pessoal de outros movimentos, de outras coisas, de outras regiões de São Paulo, me ajudou bastante a me soltar mais, a me controlar um pouco mais.

Pesquisador: O curso de vídeo te ajudou a olhar o mundo de outro jeito?

Luana: Sim, sim. Quando eu digo que eu adoro, adoro mesmo, pegar pessoas da capital, da metrópole em si, de cidades que demoram três horas para se chegar, mas são de São Paulo e eu acho isso super legal. E pegar pessoas que são do movimento anarquista, pessoas que são do movimento socialista, partidário, educação... Eu acho isso super legal. Que o VCT foi uma coisa muito, muito legal. Quando alguém pega 40 jovens da cidade de São Paulo cada um de um movimento? E agora, do meio do ano para cá, que se tornou mais ligador, mais próximo, que se formou um grupo no VCT. Que tem o VCT em si, mas se formou o grupo daqui de dentro. Que é o grupo que está trabalhando, que é o grupo que três meses atrás estava pensando na continuidade do VCT e ver essa proposta de mais seis meses. Sim, é um grupo

que se formou aqui dentro. Igual eu estava falando com a Dani na quinta-feira: a gente saiu, nós duas no meio da Paulista chorando.

Pesquisador: Quem são?

Luana: Eu, a Aldrey, a Dani, a Diana, a Dalva e a Priscila e o Felipe apesar de que eles não são do mesmo horário, mas somos um grupo. É o grupo que sai de final de semana, o grupo que um dorme um na casa do outro de final de semana. É um grupo sim, que briga.

Pesquisador: Socializou?

Luana: Sim. Pegar a Dalva lá do Jowa Rural, com o jeito dela. Eu me bato muito de frente com a Dalva, mas a gente se gosta. Isso é muito legal. Pegar a Dalva lá do Jowa Rural, lá do jeito dela. Que a Dalva eu acho que é uma pessoa que cresceu muito dentro do VCT. Porque uma vez ela me relatou que ela não vinha aqui pro centro, era muito raro ela vir aqui pro centro. Agora ela vem a semana toda. E querendo ou não ela é uma pessoa difícil de se conviver. Quando eu digo que eu aprendi a ter mais tolerância, eu aprendi a ter mais tolerância com a Dalva. Porque se fosse a um tempo atrás eu já iria mandar ela tomar no...

Pesquisador: Que ligação você vê entre jovem e vídeo?

Luana: É o todo da construção do vídeo. Da pré, da pós e da apresentação do vídeo que liga os jovens. Que esta ligando esses jovens daqui de dentro. Uma pessoa tem a idéia, cinco ou seis outras pessoas viajam na idéia de um e todos aceitam, mas cada um contribuindo do seu jeito. “Ah, a pessoa poderia estar de vermelho.”, “Ah, mas isso é aquilo.”, “Poderia ser jovem.”, “Não, poderia ser uma mulher.”, “Mas em vez de ser uma mulher branca, poderia ser uma mulher verde, uma mulher amarela, para não entrar em nenhum dos padrões, nenhuma das temáticas.”. E a gente começa com dois e todos contribuem para essa idéia. “Ah não, pega a câmera desse jeito, vai ficar melhor. Sobe em cima da cadeira, sobe em cima da mesa.”. E é legal. A edição de uma música, de formas que vão ser colocadas. Eu acho que o indivíduo, quando a gente discutiu autonomia, para mim claro que autonomia começa no indivíduo, mas depois ela também se constrói em grupo. Cada um tem sua autonomia, cada um gosta de um tipo de música do nosso grupo. A Diana: todo mundo fala que a Diana é gótica, mas a gótica esta escutando MPB. Você vai na casa dela, ela tem um CD de MPB. Você conheceu o outro pessoalmente, para depois você ter uma ligação com ele no grupo. Porque o que que adianta te conhecer um ano e meio, te vendo três vezes por semana aqui dentro, mas eu não saber como você realmente é. Que você é uma pessoa normal. Que você sente fome, que você sente sede, que você dorme, que você toma banho. “Beleza, eu estou indo para o meu curso. Ah, e tem uma galera lá no meu curso.”. É a mesma coisa que escola. É muito raro tem uma ligação com a escola.

Pesquisador:

Luana: Quando alguém pergunta para o meu pai: “O que sua filha está fazendo? Ah, ela faz curso de cinema.”. Mas eu não faço curso de cinema, eu faço curso de vídeo. E isso eu levo sempre. Quando eu vou lá e levo a câmera digital para casa, como quando eu levei essa pequeninha para casa. Meu pai: “Ah Luana, o que é isso?” e eu explicando para ele. Porque minha mãe já tem um conhecimento, um pouquinho, mas ela tem. Já meu pai não. Eu explicando e ele: “Mas você não faz cinema? Cinema não é com aquelas câmeras grandes?”. “Tem, mas não é câmera de cinema porque, eu não faço cinema, eu faço vídeo.”. E vou ficar mais seis meses fazendo vídeo e quanto tempo mais eu precisar. E se eu tiver condições de comprar uma pequeninha, usada ou não usada e tiver uma ilha de edição...

Pesquisador: Você consegue viver sem uma câmera?

Luana: Agora não. Não consigo mais viver sem uma câmera. E se hoje eu tivesse uma câmera, eu teria filmado umas coisas incríveis.

Pesquisador: Por que você precisa de uma câmera para viver?

Luana: Porque falar todo mundo escuta, mas esquece. Quando você filma, esta lá. Esta lá a fita, esta lá o que você disse, sua revolta, sua alegria, sua vontade de chorar, sua vontade de gritar, de mandar todo mundo para os ares. Esta lá. Se um dia alguém encontrar vai ver, tudo bem que não vai entender porque foi uma coisa do momento ou não do momento. Quando a gente constrói uma história e conta, nesse momento foi bom, foi importante. Daqui um ano, dois anos não vai ser mais importante, mas ainda vai estar lá. E quando eu me vi no primeiro vídeo que eu fiz há um ano atrás: “Ah, mas eu estava assim, agora eu estou diferente.”. E eu não consigo mais viver sem o vídeo, pelo menos uma máquina fotográfica. Mas eu ainda acho que sem o vídeo não. Porque a máquina fotográfica só vai tirar aquilo e o vídeo não, ele pode pegar um todo.

Monique dos Santos Barros.

Pesquisador: Com que objetivo você entrou aqui?

Monique: Na verdade o objetivo para eu entrar neste projeto foi trabalhar com a minha comunidade, foi atuar nela com vídeo. Filmar as coisas que aconteciam lá. Manifestar, sabe? Falar: “É isso que está acontecendo. A gente quer os nossos direitos.”. Porque é um bairro pobre. Mas quando eu entrei aqui foi uma reviravolta, porque eu acabei não atuando no meu bairro, acabou não sobrando tempo. Pedia uma demanda de tempo muito grande para o projeto. E a comunidade acabou ficando um pouco de lado porque não sobrou tempo para atuar nela. E acabou ficando mais para mim. Eu fui crescendo individualmente. As idéias, tudo, individualmente. Eu fui me conhecendo melhor, descobrindo o que eu queria.

Pesquisador: E agora o que você vai fazer com isso?

Monique: Na verdade eu quero pegar o vídeo para ser um veículo para mim. Eu não quero trabalhar com vídeo, eu descobri isso. Não é minha vocação trabalhar só com o vídeo. Eu quero usar o vídeo como um instrumento de trabalho. Eu descobri que eu quero fazer Serviço Social e eu quero que o vídeo seja um veículo para isso. Para me ajudar no trabalho. E no ano que vem eu pretendo continuar. Eu não sei ainda se eu vou continuar no VCT por questão de grana até, mas eu vou começar a fazer cursinho para vestibular, com o objetivo de entrar em uma faculdade mesmo para 2007.

Pesquisador: O que você fazia antes?

Monique: Na verdade eu trabalhei com projeto. Eles estavam construindo um projeto no meu bairro e eu peguei desde o início eles. A gente tinha teatro, tinha capoeira, tinha computação. Era em um centro social do bairro. Era uma casa, uma casa grande. E começou a ter uns cursos ali, e eu me interessei e fui lá ver. E acabou juntando uma galera e a gente foi ajudando a crescer com aquilo. Chegou uma hora que nós mesmos éramos os oficinairos. Tanto que eu estudei teatro, mais ou menos, uns três anos. Então chegou um momento que a gente falou: “E se nós déssemos aula de teatro, aula de capoeira?”. Então esses jovens que pegaram desde o início o projeto, acabaram sendo os oficinairos. E a gente montou um grupo que é o MJB, Movimento Jovem Brasileiro. Então a coordenadora do Projeto Samaritano, que é outro projeto, mas que dava assistência ao centro social, falou que no PAC, Programa Aprendiz Congás, eles estavam precisando de... Ela falou: “Leva esse projeto para lá.”. Porque a gente estava precisando de verba. E eles além de ensinarem a fazer um projeto escrito, você ainda consegue parcerias e tal. Aí juntou um pequeno grupo, uma representação do nosso grupo, que era composto por umas dezoito pessoas e foram quatro. Eu, minha irmã e mais dois amigos. A gente se inscreveu no Programa Aprendiz Congás que tem sede lá no Brás mesmo. A gente montou esse grupo e foi aceito, selecionado e tudo. Eu fiquei lá durante seis meses. Aprendemos a fazer projetos escritos e convivemos com vários outros grupos e com mais 40 jovens. Lá do PAC falaram: “Ó, tem um projeto lá na Ação Educativa chamado Vídeo: Cultura e

Trabalho e quem se interessar se inscreve pela internet.” e eles nos deram a ficha. Assim de início eu não me interessei. Eu não me interessei porque quando a gente não conhece alguma coisa,... Eu não conhecia o vídeo, então falei: “Ah, vídeo não é para mim...”. Na verdade minha área era teatro. Eu estava acostumada a ficar na frente das câmeras, mas quando eu vi a possibilidade de ficar atrás... Fiz dança também, dança contemporânea. E quando eu vi a possibilidade de ficar atrás da câmera, eu não achei muito legal. Acho que porque eu ainda não tinha experimentado ainda ficar atrás das câmeras. Eu gostava de ficar na frente, de atuar. Aí o pessoal do meu grupo se juntou e falou: “E se uma pessoa se inscrevesse...”. Porque a gente ia a vários lugares pedir verba e falávamos da situação do bairro, mas ninguém acreditava. “E se a gente filmasse, fosse lá e mostrasse?”. Aí eu: “É!”. Então, só eu me inscrevi porque o grupo decidiu que eu poderia representar.

Pesquisador: Que mudanças, que fichas caíram?

Monique: Na verdade eu pensei que fosse mais um curso profissionalizante de vídeo. E na hora que cheguei aqui me surpreendi, porque tem a parte de Cultura e Participação que é muito forte. São dois dias por semana e um dia é para vídeo. E isso foi me despertando muito, porque a gente entrou em debates, a gente foi conhecer lugares. Fomos descobrir a cidade de São Paulo, inúmeros temas, um monte de coisas. E isso foi me motivando e eu fui descobrindo novas coisas. Até mesmo com as pessoas, porque vieram pessoas de vários lugares da cidade de São Paulo com as idéias totalmente diferentes. Todo mundo com vontade de querer mudar alguma coisa. E eu fui conversando com as pessoas e fui pegando esse negócio. E eu não fiquei mais no meu bairro. Eu fiquei por São Paulo, Brasil, sabe?

Pesquisador: Que mudanças críticas aconteceram?

Monique: Eu acho que a Monique de antes e a Monique de agora são totalmente diferentes em relação à cabeça. Na verdade a Monique de antes, mais talvez pelo não conhecer... Eu tinha aquelas perspectivas: “Eu tenho que incluir o pessoal nesse meio do teatro, para eles não ficarem nas drogas, não ficarem nas ruas, não pensarem em besteira.”. Era isso, sabe? Agora não. Agora já é uma coisa totalmente grande, questão de desigualdade social mesmo. Lutar por direitos humanos não mais pelo meu bairro, mas também com meu bairro incluído. Eu penso em uma inclusão muito maior. E eu conheci outras coisas, conheci algumas aldeias, algumas reservas indígenas com o VCT, em trabalhos de vídeo. Fazer alguns documentários com essas reservas de índios. E me despertou uma paixão e eu falei: “Não, eu quero fazer...”. Antes, na minha cabeça, eu queria fazer Medicina. Agora eu falo: “Meu Deus, não acredito que eu pensei em fazer Medicina.”. Porque ou eu quero fazer Políticas Públicas, ou eu quero fazer Serviço Social. Ou eu quero mexer com pessoas, ou eu quero mexer com política, sabe? É uma coisa totalmente diferente, então foi algo... De Medicina para Políticas Públicas, eu dei um pulo enorme.

Pesquisador: Como o vídeo ajuda nessa nova postura crítica?

Monique: Primeiro eu usei o vídeo para dar um grito. “Porque eu quero dizer isso!” E o vídeo ajuda muito. Os planos ajudam muito, os recortes. O que você quer dizer, às vezes com uma imagem você consegue passar tudo. E eu fui descobrindo isso e foi muito legal. Depois vem aquele negócio de tentar fazer um vídeo socialmente construtivo para que as pessoas pensem, para que as pessoas reflitam. Primeiro eu pensava só em mim, eu queria expor para fora. Depois começou o como fazer isso.

Pesquisador: Jovem e Vídeo, o que é essa combinação?

Monique: Na verdade o vídeo mostra muito do que a pessoa quer dizer, do que a pessoa quer passar. E o jovem, eu acho que tem um monte de coisas, ele está descobrindo um monte de coisas agora. E o vídeo é muito legal porque o vídeo dá para passar de pessoa para pessoa. Quando a gente faz alguma coisa junto, algum vídeo, algum documentário junto. Aí junta uns vinte jovens e vem muitas idéias, muitas, muitas idéias. E é muito legal que a gente consegue... Além da gente saber as nossas idéias, a gente descobre muitas coisas com as idéias dos próprios jovens, pois eles passaram para o vídeo essa idéia.

Pesquisador: Qual fase de produção que você gosta mais?

Monique: O que dá mais tesão de todo o processo? O roteiro. Porque talvez voltando lá atrás, na parte de teatro e não-sei-o-que, eu sempre escrevi roteiro. Então, sempre tive mais facilidade com isso. Mas eu fazia roteiro, no sentido de historinha, conto de fadas. Eu leio e escrevo. E leio bastante. Eu leio de tudo. Eu gosto de ler literatura, a parte de romantismo, realismo, trovadorismo. Antigamente, eu lia mais literatura, agora eu estou lendo mais textos políticos, manifestos. Antes eu me baseava muito no que eu lia. Eu ficava naquela parte de contos. Agora eu fico mais na parte de pesquisa. Como quando eu quis falar da questão da maioridade penal, eu usei internet, li muitos livros. Com as próprias pessoas eu aprendi, com as informações que as próprias pessoas dão. Fazia entrevistas com as pessoas e escrever tudo, armazenar e montar um roteiro.

Pesquisador: Aprender a fazer roteiro mudou o seu modo de escrever?

Monique: Sim, na parte técnica, porque o roteiro faz a gente prestar mais atenção. A questão de luz que eu não prestava muita atenção, eu prestava atenção porque era parte do teatro, mas não textura, o som, a decupagem. Parece que dá mais atenção à aquilo. Planos também. Porque o teatro vai... O vídeo não, tem que ser planos, enquadramentos, e tempo, e decupagem e um monte de coisas. Acabei dando mais atenção. Até mesmo ficando mais crítica: “Ah não, esse plano não. Melhor esse. Esse tempo não. Tira um, dois segundos daí, porque está longo.”.

Pesquisador: Foi decisivo o jeito de aprender?

Monique: Eu acho que é esta diferença que faz toda a diferença. Das conversas, dos debates. As próprias pessoas ajudaram os jovens do grupo. Porque todo mundo veio de algum movimento, de alguma ONG, sabe? E os professores também, que na verdade acabaram... Não tem esse negócio de aluno para o professor. É todo mundo construindo junto e debatendo. Eu acho que isso foi fundamental. Não tem aquela coisa mais técnica que você aprende a mexer todos os botões, mas você não sabe como utilizar. E a gente não aprendeu a mexer tanto nos botões, mas expor nossas idéias, escrever e foi muito bom. Eu acho que isso fez a diferença.

Suelen Aparecida Xavier Pimenta.

Pesquisador: Como é que você chegou no VCT? Qual foi o elo, já que no Filomena Matarazzo tem cursos de vídeo? Por que você veio fazer mais um aqui?

Suelen: Na verdade, o Filomena não tem cursos de vídeo, ele tem um projeto que trabalha com vídeo, que é o TV Filó. Já ia fazer dois anos que eu tava lá no TV Filó, trabalhando com vídeo, produção, edição, essas coisas básicas. Mas, no primeiro ano eu não trabalhava tanto quanto no segundo, porque no primeiro ano tinham pessoas que mandavam mais. No segundo ano, essas pessoas saíram, então o TV Filó parou: “E aí, o que a gente faz?”. E eu sou muito curiosa, eu comecei a fuçar nas coisas, e aí começou dessas fuçadas sair produções... “Vamô lá, galera!”. Tanto é que eu levei três anos o TV Filó nas costas. Sabe, tem muito essa... Tocava e ainda toco ainda. A Ação Educativa tem um vínculo com o Filomena já há muito tempo, então as atividades muitas vezes que acontecem aqui são divulgadas lá. E aí, meu coordenador disse: “Olha Suelen é legal você se inscrever tal é um curso de vídeo que não sei o que lá”. Nisso, teve uma galera da TV Filó que também se inscreveu. Eu me inscrevi primeiro e a galera ficou para se inscrever depois na ficha que tinha que ser entregue logo e a galera não conseguiu entregar, mas a gente digitou, à meia noite já que era o último prazo, todo mundo assim... E a gente: “Pô, o que a gente faz?”. Nós temos um laboratório de informática que estava sem internet: “E agora?”. A gente foi para casa de um amigo nosso e ficou até mais tarde lá digitando todas as fichas. E aí foram as seleções e tudo mais. Eu e um amigo meu, Renan, viemos juntos, e a gente ficou. A gente passou nas seleções juntos. Teve uma vez que ele ligou para minha casa: “Pô, a Raquel me ligou e me chamou pra última etapa que não sei o que lá...” E aí eu ficava triste: “Pô, ela não me ligou ainda, isso quer dizer que eu não passei”.

Um tempo depois ela me ligou e eu fiquei muito feliz e liguei pra ele de volta e a gente veio para cá. Nessa época eu também estava com o Fórum de Educação. A gente estava fazendo a divulgação de uma palestra que aconteceu lá no CEU Jambuí, então a gente foi para a Câmara dos Vereadores, porque tinha parceria na época, ficar dobrando envelope pra fazer divulgação. A gente tinha dobrado dois mil e alguma coisa envelopes. No dia seguinte, eu estava muito mal. E meu coordenador: “Vem cá, você teve alguma surpresa ontem? O Milton te deu alguma surpresa?” Eu fui até meio grossa e falei: “A única surpresa que eu tive foi ficar dobrando envelope até não sei que horas, sabe”... Aí, ele me disse que eu tinha sido escolhida. Ele pediu para eu não falar pro Milton que eu já sabia. Porque o Milton havia ligado para ele e dito: “Olha tem três pessoas do TV Filó. E aí, quem?”. E meu coordenador me indicou. Por isso que eu vim para cá.

Pesquisador: E porque essa expectativa tão grande de vir para cá?

Suelen: É porque eu gosto do novo, eu gosto de novas experiências. Eu não gosto de ficar muito tempo fazendo a mesma coisa só. Eu gosto de expandir meu conhecimento. Eu não conseguiria ficar dez anos fazendo o mesmo trabalho.

Pesquisador: No TV Filó não tem cursos necessariamente?

Suelen: Não, a gente aprende na raça, na prática.

Pesquisador: Qual era a sua expectativa de vir para cá?

Suelen: Era que eu pudesse passar tudo que eu aprendi pra eles (os jovens novatos da TV Filó), conforme eu fui melhorando minha aprendizagem, fui conversando. Eu estou prometendo a oficina até hoje e não dei, mas a gente dialoga muito. Eles vêm, eles me perguntam. E eu digo para eles... Então, a gente tem esse contato com a galerinha nova de agora. Eu faço meio o que fizeram comigo um pouco, falo: “Olha gente é isso e assim e assim. Te vira, para não ficar dependendo por que nem sempre eu vou estar lá”.

Pesquisador: Você está dando cursos lá ou você está coordenando, dando plantões?

Suelen: É os dois. Eu meio que coordeno o grupo porque eu estava meio desanimada. Que é um novo, uma galerinha nova. Um do terceiro ano e uns quatro do terceiro e dois do segundo (anos do Ensino Médio). Porque é de cada ano. Eu fiquei muito feliz porque um cara do terceiro ano que já saiu da escola está a fim de participar. A gente se vê todo dia. A gente se vê na escola, se a gente está em aula vaga a gente senta, a gente conversa. Ou a gente vem fora do nosso horário. Eu lembro quando eu não tinha o VCT, eu ficava viciada. Eu ficava de manhã, à tarde e à noite, lá no Filomena. Os professores começam a te conhecer mais, eles começam a te chamar para uma série de coisas, uma série de trabalhos: “Olha vai ter tal atividade aqui... Tem um projeto, vem filmar, não sei o que lá... É possível?”. Porque no Filomena os professores fazem projetos que acontecem. Então a gente vai trabalhando, vai desenvolvendo, vai falando...

Pesquisador: E você se afastou com a sua entrada no VCT?

Suelen: Sim, aconteceu. Eu me afastei um tempo, mas eu acabava sempre dando um jeito de ir pra lá dizer o que a gente faz. Porque esse tempo que eu me afastei foi o tempo que o TV Filó ficou fechado, porque não tinha essa galerinha nova que entrou agora. E agora para o final, essa galerinha nova falou: “Vamô fazer alguma coisa!” Eu me animei e disse: “Então, vamô lá!”. E isso fez com que as coisas melhorassem.

Pesquisador: O domínio sobre o vídeo traz uma postura crítica?

Suelen: Com certeza. A televisão, por exemplo. É legal você saber como é que as coisas são produzidas porque você não cria uma ilusão sobre tudo aquilo. Além de você perceber que as coisas são piores do que você imaginava, como as novelas por exemplo, em que as falas são ruins, que as coisas são preconceituosas, que elas manipulam você. Tem uns programas que prendem a atenção das pessoas que

não são tão críticas a elas. Que nem minha avó diz: “Eu não tenho o que assistir, então vou assistir isso.”. Mas a gente comprou uma parabólica que tem Futura, que tem TV Senado, mas ela não gosta.

Pesquisador: Por onde você criou a postura crítica? Pegar a câmera ou fazer programa ajudou?

Suelen: Pegar só a câmera não, porque pegar a câmera qualquer um pega. Um cara num casamento tá pegando uma câmera. Pegar a câmera qualquer um pega. Ter um professor que faz muito mais discussão. Vem de você chegar lá, olhar.

Pesquisador: Discussão sobre o que?

Suelen: Acho que sobre tudo. Acho que você começar a questionar por que os motoristas estão fazendo greve. Ou então discutir por que a mídia corta todas as manifestações. Ou você discutir porque que o Roberto Marinho é um sacana. Tudo. Você comprar uma bala já está virando motivo de discussão porque esta muito caro. As tarifas estão muito caras. O ato de você conversar já está virando o ato de você discutir.

Pesquisador: O fato de você ter idéias, planejar essas idéias, colocar no roteiro, produzir, gravar, editar traz algum tipo de postura crítica?

Suelen: Traz, traz muita, muita.

Pesquisador: Traz postura crítica no que?

Suelen: Acho que quando você pega uma câmera, depois que você tem muita discussão, que você escreve um roteiro querendo dizer alguma coisa... A gente aprendeu que, por exemplo, em um plano de imagem, você pode estar ou elevando uma pessoa ou oprimindo ela. Então, quando você quer criticar um político ou qualquer coisa do gênero, você pode oprimir ele. Ou então quando você quer mais alguma coisa, você pode elevar. Com a câmera você pode mostrar muito mais coisa do que você pode imaginar. Você pode gravar um plano e a pessoa olhar e: “Ah, nada.”. Mas na edição você pode manipular aquilo, você pode arrumar. Transformar isso em uma arma, por exemplo.

Pesquisador: E a parte do roteiro, você acha que também traz postura crítica?

Suelen: O roteiro é a parte de tudo, com certeza.

Pesquisador: Dessas partes qual você gosta mais?

Suelen: Que eu gosto mais? Eu gosto de produzir. Gosto muito mais de produzir porque é a prática. A prática leva à perfeição. Gosto de monta cenário, gosto de agilizar a galera, gosto de filmar também. Eu gosto muito disso.

Pesquisador: Existem cursos de vídeo e cursos de vídeo? Existe uma oposição entre o glamour versus crítica nos cursos de vídeo?

Suelen: Eu acho que não com o glamour ou com postura crítica. Você pode fazer um curso de vídeo que te ensine toda a técnica: o nome de cada cabo, de cada peça, de cada teclinha da câmera, cada posição, a técnica de iluminação, a técnica de tudo, mas nunca você aprender a criticar. Um cara que filma uma novela, ele não está criticando a novela, ele está filmando a novela. Ele está passando emoção no close que ele dá na lágrima, mas não criticando. Você pode ter sim... Glamour, mas acho que não. No nosso curso de vídeo a gente aprendeu acho que muito mais a gostar do cinema, a criticar, a questioná-lo. Em muitas vezes a gente fez roteiros que a gente achava que estava legal e o nosso educador vinha e dizia: “Mas será que o telespectador vai entender isso? Mas se ele vir isso, o que é que você vai achar? Mas não é isso que você quer passar.”. Ai a gente desfazia tudo e fazia tudo de novo. E ai vinha ele de novo: “E se...” Ai a gente tinha que desfazer e fazer tudo de novo. Tanto é que as coisas deram muito certo por causa disso.

Pesquisador: Trabalhar com vídeo mudou sua relação com o mundo?

Suelen: Eu acho que trouxe várias perguntas, mas ao mesmo tempo uma percepção do quanto a gente pode ser observado por isso. Enquanto isso é um instrumento meu, é uma ferramenta de outras pessoas para te vigiar ou então para te mostrar coisas, para te apresentar uma série de coisas. Eu não consigo mais assistir Jornal Nacional, não tenho paciência para Fantástico, pela maneira como eles trabalham. Eu acho que é a mesma coisa quando eu fui gravar o Referendo. Eu não queria dar duas posições, mas ao mesmo tempo eu manipulei as falas das pessoas. E é isso que fazem com a gente muitas vezes. Eu estou falando um monte de manipulações, mas ele não serve só para isso também. Ele serve pra mostrar a nossa verdade.

Pesquisador: O que me diz sobre a combinação Vídeo e Jovem?

Suelen: Acho que é ótima, dá rock! Normalmente as pessoas dizem que dá samba, mas no meu caso dá rock.

Pesquisador: Por que dá rock?

Suelen: Porque eu acho que o jovem tem que estar não atento a tudo, mas sempre próximo do novo, sempre. Não porque é jovem somente, mas porque tem que estar sempre se renovando. Não parado, sempre fazendo coisas. E eu acho que o vídeo é uma forma de você fazer muitas coisas. Tem amigos meus que fazem curtas, mas trabalham com casamento pra viver. O vídeo é novo. É você estar fazendo um monte de coisas. O jovem tem que estar mesmo do lado do vídeo.

Pesquisador: Trabalhar com vídeo, o que você sacou?

Suelen: Eu acho que mudou muito meu comportamento em si. Eu acho que com o vídeo eu pude ver como eu sou capaz de fazer coisas, coisas legais. Eu sou muito cheia de complexos, pode não parecer, mas eu sou. E o vídeo fez com que eu acreditasse um pouco mais em mim após ver o resultado final, sempre. Eu não tinha muito essa perspectiva. Ver até o final como é que foi, ver uma produção, ver como é que eu melhorei na câmera, ver a evolução.

Pesquisador: Em termos de encaminhamento da vida, o vídeo teve alguma influência?

Suelen: No começo até tinha bastante. Eu queria fazer Comunicação Social na área de Propaganda e Marketing, muito mais pela criação, pela coisa de criar. Ou então Rádio e TV mesmo. Mas acho que tem uma questão muito mais forte em mim que é social e política. E agora não está fazendo tanta coisa assim. O vídeo faz muita influencia em mim, mas agora nem tanto na questão profissional. Eu posso sim, por exemplo, se eu quiser ganhar uma grana extra, que é o que todo mundo faz, é filmar casamento, filmar evento, filmar mostras. Isso me deu uma ferramenta. Com certeza.

Pesquisador: O que é vídeo?

Suelen: Vídeo para mim é um pouco de tudo. É curiosidade, é criação, é crítica, é charmoso, é bonito, mas ao mesmo tempo pode ser muito feio. Pode ser real, pode ser cruel. O vídeo é de tudo um pouco. Porque a gente é que faz o vídeo, então um pouco de nós, quando a gente faz um vídeo, tem a nossa cara.

Pesquisador: Você chegou no vídeo por que caminho?

Suelen: Eu cheguei pelo caminho da escola. A escola me guiou até tudo isso que eu sou, tudo isso que eu faço. A dança me guiou para outros caminhos, e o teatro também.

Anexo E – Depoimentos esparsos

Daniel Fagundes de Souza, 18 anos.

Pesquisador: Como veio parar no VCT?

Daniel: Entre uma coisa e outra no grêmio, a gente sempre freqüentava um lugar que ficava lá perto, chamado CEDECA, Centro do Direito de Defesa da Criança e do Adolescente. E lá eles sempre arrumavam para a gente uns livrinhos do ECA e vários materiais para a gente poder ir levando o grêmio. E um dia eu fui lá e tinha uma faixa bem grande dizendo que haveria uma tal de oficina Kinoforum. E eu não sabia nem o que era. E me falaram: “É uma oficina para fazer vídeo...”. E tinha um formulário com umas perguntas como: o que você faria se tivesse a oportunidade de fazer um filme? Então eu dei minhas idéias. Fiz a ficha e fui selecionado. Eu fiz essa oficina e foi como se abrisse uma porta que eu ainda não conhecia.

Daniel: Eu fiz depois da Kinoforum um Módulo 2 também e meio que me especializei em edição. E comecei a trabalhar com eles. E as coisas foram fluindo, uma coisa foi puxando outra. Terminei esse Módulo 2 e comecei a trabalhar junto com eles, dar umas oficinas junto com eles como editor. Eu entrei como oficineiro mesmo. Quando acabou o ano na Kinoforum, pois as oficinas vão até o final do ano, depois do festival internacional de curtas-metragens, a Kinoforum parou com os trabalhos. E então um amigo meu me falou que havia uma inscrição para um projeto de vídeo. Ele me falou que uma amiga dele que tinha falado para ele e as informações foram correndo até chegarem a mim. Aí eu falei: “Como é que é?”. E ele: “É pela internet.”. E a gente entrou na casa dele e se inscreveu.

Pesquisador: Como você escolheu o VCT?

Daniel: Teve uma coisa engraçada que marcou bem, foi um divisor de águas. No dia em que eu recebi a resposta de que eu havia passado, que eu havia sido selecionado para ficar um ano e meio aqui no projeto, meu padrinho me ligou e falou: “Oh meu. Tenho um emprego para você. Consegui um emprego para você em um hotel de ricos. Você vai ganhar 500 pau para ficar carregando malas até o quarto dos caras.”. Aí eu falei: “Putz meu, o que eu faço agora?”. Eu tive que dividir minha cabeça, fiquei confuso. E ainda mais vendo que em casa havia uma certa necessidade, eu sempre precisando trabalhar para também ajudar na renda, e isso foi difícil de pesar. Então eu meti as caras, falei: “Ah não. Vou ter que fazer esse projeto porque está mais ligado às coisas que eu gosto de fazer, está mais ligado à minha essência, à minha vida.”. E abandonei as malas e... A família no começo, neste dia mesmo, ficou meio irritada. Eles compreenderam, mas... Eles falaram: “Você vai trocar 130 reais...”, que é uma bolsa, que é uma ajuda de custo e você ainda vai ter que pagar condução, “...por um emprego de 500 reais?”. E por mais que não seja uma coisa que você gosta de fazer realmente, você sabe que a família vive em situações... Eu tinha acabado de acabar os estudos, estava na fase de provas, no final da escola. Então eu joguei tudo para o alto e falei: “Ah meu, é o que eu gosto de fazer.”. Tive essas rixas no começo com a minha mãe e com meu pai, mas eu acho que depois eles começaram a entender. Pelo menos para mim, movimentação social e essas coisas assim, acho que tudo que eu tenho no meu currículo particular, coisas que eu conquistei, foram com isso. Não dá para jogar no lixo. E foram coisas que eu conquistei sozinho, não foram coisas que meu pai falou para mim: “Oh, tem um curso ali, vai lá e faz.”. Por parte da minha família, eu sempre agradei muito a bagagem que eles me deram. As coisas que eu carrego na minha cabeça eu devo muito a eles. Até a história que eles construíram antes de mim. Mas eram coisas que eu carregava como espelho. E até mesmo essas coisas estavam meio que se contradizendo com as coisas que eu estava vivendo naquele momento. E então eu tive que escolher esse caminho.

Pesquisador: Com que expectativa você veio para o VCT e como ela mudou?

Daniel: Eu participei de outros projetos que não tinham o caráter que esse projeto teve. De trabalhar as coisas com uma outra dinâmica. Eu, por vim de escola, estava acostumado com aquele ensino mais ugh. Fileirinhas assim (demonstra) e um cara na frente dizendo para você o que você tem que fazer e você aceitando.

Pesquisador: Qual a diferença de aprender aqui e lá fora?

Daniel: Eu acho que a maior, é no método dos educadores trabalharem com a temática que eles se propuseram a ensinar. É muito mais troca, do que impor um conhecimento que, na verdade, era muito mais teórico do que prático. Ali se uniu também, uma experiência prática da vida. Aqui eu tive coisas que foram além de pegar uma câmera, foram além de ler textos e responder perguntas. E esse “além” é partilhar o conhecimento que eu trouxe... Eu achei muito válido. Quando eu vi na ficha de inscrição que uma das exigências era ter participado de projetos sociais, de algo assim, eu achei super bacana. Porque eu falei: “Eles não estão selecionando isso à toa. Eles estão procurando pessoas que vão chegar para contribuir com o projeto.”. E era legal porque em todas as aulas a gente discutia. Ninguém vinha com verdades absolutas que você jamais poderia contestar.

Pesquisador: Que mudança de visão sobre cultura, sociedade e tecnologia você teve?

Daniel: Eu jamais me imaginei editando em um computador de última geração como é um Macintosh. Eu sempre fui meio índio em computador. Não sabia digitar direito, não sabia nem pegar no mouse direito. Eu comecei a mexer com computador quando eu escolhi, no Modulo 2 da Kinoforum, a editar. E então eu comecei a tirar essas travas. Porque eu tinha uma fobia tecnológica. “Câmera, computador, eu não sei mexer direito com isso.”. Em vários projetos em que eu fazia parte, eu era mais de dar idéias, ajudar a praticá-las, mas eu nunca gostei de mexer muito com as coisas tecnológicas. Aqui que eu fui tirando essa trava. “Pô, isso não é nenhum bicho de sete cabeças.”. E isso pelo fato de você pegar a câmera e começarem a tirar o seu medo. Tanto de estar na frente dela, como de estar atrás dela e filmar uma outra pessoa. E também utilizar o computador sem medo. Saber que se você apertar aquele botão ali, não vai quebrar. É se propor a uma dinâmica de trabalhar junto e saber... “Oh, vamos assim: aqui você aperta aqui, assim você pode mexer assim...”. E foram processos que foram rolando devagar e que não me jogaram de repente e falaram: “Tó, faz isso e você vai ter que mexer com isso.”. E também a questão do acesso. Eu poder levar a câmera para casa alguns dias e poder ficar lá fuçando em cada função dela e saber “...nossa, agora eu posso jogar um efeito sobre aquela imagem e pode ficar até melhor com a idéia que eu quero passar.”.

Pesquisador: Que postura crítica o VCT despertou em você?

Daniel: Na questão social, eu aprendi a mexer na câmera, a desenhar um roteiro e trabalhar em conjunto, por exemplo. Então eu tinha que respeitar o equipamento e respeitar as pessoas que estavam junto comigo trabalhando para que um curta-metragem fosse realizado. Então eu acho que isso foi ajudando com que eu aprendesse a trabalhar melhor em grupo, porque eu já vim de alguns lugares onde tive de trabalhar em grupo. E aqui se ampliou muito mais isso de trabalhar em grupo.

Pesquisador: Que fase da criação de vídeo você se identifica mais?

Daniel: Eu gosto um pouquinho de cada fase, mas eu acho que a fase eu mais gosto mesmo é de talvez, não de estar na câmera, mas de estar vendo acontecer. Naquele momento em que a câmera está capturando a imagem. E aquilo depois será transformado. Eu acho que aquele momento talvez seja a parte mais importante do vídeo. Até mesmo ter que filmar de novo. De olhar aquela cena acontecendo, tanto pelo foco da câmera como pelo seu próprio olhar, e ver que “Pô, acho que eu posso fazer melhor.”. As idéias passarem do papel, do roteiro que você tinha escrito, para algo até melhor. Algo que surge ali no momento e podem transformar a idéia toda.

Pesquisador: Com o vídeo, o que te faz pensar diferente hoje?

Daniel: Eu ando muito de ônibus. E antes de eu entrar no VCT eu andava de ônibus muitas vezes lendo e outras vezes pensando na vida, mas depois que comecei a fazer vídeo, eu comecei a olhar a janela do ônibus de uma forma fantástica. Para mim se abriu um mundo. Até na rua mesmo, parece que eu vou andando e captando imagens. Eu olho muito a imagem, o som das coisas. Eu nunca tive um walkman, mas eu gosto do som que as coisas têm mesmo. O som que a rua tem, barulho, carro, tudo, junto com a imagem. Depois do VCT, eu comecei a imaginar as coisas como vídeo, como filme. Muitas das idéias de filmes daqui saíram de eu pensando na rua, olhando as coisas. “Nossa como isso é interessante, como isso pode ser...” talvez até passado de uma forma diferente.

Pesquisador: Que associação dá para fazer entre Vídeo e Jovem?

Daniel: Eu acho que principalmente na questão tecnológica. O mundo hoje em dia se desenvolve muito rápido. As crianças já nascem sabendo o que é a modernidade, já vivendo aquele momento. Ainda mais para o jovem que, hoje em dia, não consegue mais uma fuga tão grande dessa construção moderna que já se fez da tecnologia. Você tem que participar dessas coisas até para sobreviver nesse mundo globalizado, nesse mundo moderno, com toda essa tecnologia que está em volta. E o jovem pode, através do vídeo, passar as suas idéias de uma forma mais contemporânea, de uma forma mais tecnológica. Vídeo e jovem: os dois se comunicando através de um equipamento tecnológico. Para mim é como uma mistura orgânica e tecnológica. O jovem como material da idéia, como produto do que ele está pensando e a câmera como um meio de passar isso para esse mundo novo. É como uma caneta mesmo. É um meio do jovem pegar o que ele está pensando e despejar para fora. Tem diversas formas, mas o vídeo veio para ser uma forma a mais e uma forma também mais contemporânea, mais jovem. O vídeo tem um caráter jovem. Jovem adora tirar foto com câmera digital. Sempre tem um monte de coisas digitais. Talvez não só mostrar a sua história, mas mostrar a sua visão. Aquilo que você enxerga. Porque o recorte que você faz aparecer ali na câmera, é aquilo que você olharia normalmente na rua. Pelo menos comigo é assim. É a visão que eu tenho do mundo e que eu quero passar. Porque o vídeo é uma margem da realidade toda. Ele pega só trechos da realidade. Eu acho que isso faz com que você tenha que mostrar o seu olhar.

Primeira Avaliação Semestral – (20.08.2005)

Observação: Avaliação do Projeto VCT após 1 ano de trabalho com gestores, educadores e jovens. Foram três focos de interesse permeando a avaliação centrada nos objetivos (alcançados ou não) do projeto. Não foi uma avaliação, propriamente dita, dos jovens, nem uma avaliação processual. Os jovens trouxeram pré-temas à discussão, a partir de grupos de representação da tarde e da noite:

Mediador: Mas o projeto VCT tem um incentivo para que te dê apoio lá onde você está?

Denise: Na ONG que eu participo, tudo que eu aprendo aqui eu passo para lá de alguma forma. Por exemplo, nas aulas com a Raquel eu pego as dinâmicas que a gente faz, nas aulas com o Diogo eu usei aquela forma que ele falou do argumento e mostrei tudo quando a gente foi fazer o roteiro lá, usei o morômetro, peguei varias coisas que eu aprendi no VCT e passei para o grupo que eu trabalho e participo. E agora eles já terminaram o roteiro e estão saindo para gravar. Para mim já ajudou bastante.

Aldrey: Eu acho que às vezes até acontece o contrário: em vez de tudo que eu aprendi no VCT eu usar no projeto de onde eu faço parte lá da minha região, às vezes acontece de tudo que você aprendeu na sua região, você trazer e usar no VCT. Você se organiza. É muito mais uma troca. Eu acho que a gente trouxe muito mais coisas do que a gente construiu junto com base no que a gente já tinha.

Rafael Lira: E a questão relativamente ao tempo mesmo. Você ler um texto, é tempo, você fazer uma discussão nem que seja por telefone ou fazer qualquer atividade, é tempo. Esse também é contado como quarto encontro. Eu acho que desde o começo foi colocado assim, a questão dos textos, do estudo. Era dedicação fora da Ação Educativa, também para o projeto. E as atividades são extensas, muito extensas. E são de elaboração. Então tanto o Cultura e Participação, como o vídeo, principalmente neste semestre. A Raquel até comentou em um dia que estávamos discutindo: “Ah, tudo bem. Tem muito tempo, é muita coisa, porém ninguém falou que não gostaria de participar.”. Realmente ninguém não gostaria de participar das coisas que foram propostas, porém como isso se encaixa no dia-a-dia, durante a semana de cada um, eu não sei como é. É uma coisa que me deixou muito preocupado. Efetivamente isso vai demandar muito tempo. Então você fazer um vídeo para o Cultura e Participação, um roteiro para o Cultura e Participação, fazer uma pesquisa, uma investigação sobre o campo do trabalho e você na área do vídeo ter que fazer um trabalho em dupla, criar um roteiro, produzir um vídeo, mesmo que seja de um minuto, e depois produzir uma produção coletiva, não terminar, mas começar a produzir coletivamente um outro trabalho e como vai se constituir isso. Eu não sei. Eu deixo até como um questionamento, porque é muito sério isso. Eu fiquei seriamente preocupado e eu coloquei isso na hora.

Suelen: As pessoas gostam de estar aqui porque senão elas não sairiam sem comer de casa, como é o caso da Dalva. Ou não aprenderiam a comer em 10 minutos que nem eu. Tive que aprender “sair da escola, comer rápido, para não vir sem comer”. Então é uma coisa que motiva a gente. É uma coisa que se você não gosta, que se você não tem amor, você não faz.

Aldrey: A gente aprendeu diversas coisas. Comer e andar ao mesmo tempo. Comer e ler ao mesmo tempo. Eu consigo ler e andar ao mesmo tempo. A meta é comer, andar e ler ao mesmo tempo.

Mediador: Quais são as conquistas mais relevantes?

Monique: De acordo com todas as respostas, nós formulamos alguns tópicos que são: o senso crítico, o reconhecimento público, o trabalho coletivo entre a gente, as afinidades, o fazer algo, que é do fórum social mundial, produzir bons vídeos e aprender por conta própria como ir a algum lugar, algum evento como o banco Itaú. Nós percebemos que as conquistas mais relevantes nós fomos juntando uma com a outra. E ficou mais ou menos assim: ampliou o nosso senso crítico que está ligado com o nosso repertório cultural. Isso envolve tudo “Tem um vídeo em tal lugar, uma exposição em tal lugar ou uma discussão em tal lugar.”. E também o fato de nós produzirmos atividades coletivamente. Sejam oficinas, eventos ou vídeos que acabam gerando certa autonomia e que atribui um reconhecimento à gente. Como eles deram o exemplo do Ilque, do vídeo dele, que conseguiu um certo reconhecimento, surgiu um certo repertório.

Mediador: Se não é um curso técnico, se ele não vai garantir isso, se ele tem essa ampliação do repertório. Qual é o objetivo do VCT que me faz estar no projeto VCT? Que objetivo eu reconheço no VCT que me faz estar nesse grupo, nesse movimento, na participação desse curso?

Rafael Lira: Eu mesmo cheguei no VCT através de rede, de articulação, no bom sentido. E sobre estar no VCT porque? Além dessa coisa do repertório, do repertório cultural e essas coisas, porque nós estamos colocados como uma ONG Acadêmica. Uma ONG que produz conhecimento, realmente faz uma pressão no governo e com isso eu fiquei muito contente, porque é uma outra visão do tipo de organização que normalmente você tem acesso. Até a questão da informação também, porque a informação não é tão fácil de você ter acesso.

Referências bibliográficas

ABERASTURY, A; NOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABERCROMBIE, N. "Watching Audiences". In: **Television and society**. Cambridge: Polity Press, 1996.

ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (orgs.). **Retrato da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. **Projeto Vídeo: Cultura e Trabalho (VCT)**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (relatório técnico)

_____. **Projeto Vídeo: Cultura e Trabalho (VCT)**: Sistematização de atividades desenvolvidas. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. (relatório técnico)

_____. **Relatório de atividades**: Ação Educativa 2004. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2005. (relatório técnico)

ALVARENGA, C.C.; HIKIJI, R.S.G. "De dentro do bagulho: o vídeo a partir da periferia". **Sexta Feira**: Periferia, São Paulo, nº 8, Editora 34, 2006.

APARICI, R.; GARCIA-MATILLA, A. **Lectura de Imágenes**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, A. "Fenomenologia do olhar". In: NOVAES, A. (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BRISSAC-PEIXOTO, N. "O olhar do estrangeiro". In: NOVAES, A. (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

_____. **Seis propostas para o terceiro milênio:** lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Edusp, 1997.

CASAL, J; MASJOAN, J.M.; PLANAS, J. “Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta”. **Revista Política y Sociedad**, nº 01, 1988.

CASTRO, L. B.; RICARDO, M. M. C. **Gerir o trabalho de projecto.** Lisboa: Texto, 2001.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Educadores e jovens:** construindo pontos de encontro. São Paulo: CENPEC, 2001.

CITELLI, A. (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Outras linguagens na escola.** São Paulo: Cortez, 2000.

COLL, C.; VALLS, E. “A aprendizagem e o ensino dos procedimentos”. In: COLL, C. (org.). **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil:** subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2005.

CORTI, A.P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M.P. **O encontro das culturas juvenis com a escola.** São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

DAYRELL, J. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEBRAY, R. **Vida e morte da imagem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

DELEUZE, G. **Pourparlers 1872-1890.** Tradução de João Adolfo Hansen. Paris: Minuit, 1990.

ENGUITA, M.F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRÉS, J. **Televisão e educação.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

FIELD, S. **Manual do roteiro.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

FILHO, D. **O circo eletrônico: fazendo TV no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOOTE-WHYTE, W. “Treinando a observação participante”. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.) **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.

FORMAÇÃO DO OLHAR. **Informativo da 4ª edição da Seção Formação do Olhar do 16º Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo**. São Paulo: agosto, 2005.

FORTUNA, C. “Culturas urbanas e espaços públicos: sobre as cidades e a emergência de um novo paradigma sociológico”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, Universidade de Lisboa, outubro, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. “La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual”. In: CONGRESSO IBÉRICO DE ARTE-EDUCAÇÃO, 2001, Porto, Portugal. **Resumo...** Porto: novembro, 2001.

LA MENDOLA, S. “Il senso del rischio”. In DIAMANTI, I. (org.). **La generacione invisibile**. Milão: Il Sole 24 Ore, 1999.

LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. **Trabalho de Projecto I: aprender por projectos centrados em problemas**. Porto: Afrontamento, 1989.

LEITE, L. H. A. “A pedagogia de projetos em questão”. In: CURSo DE DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 1994, Belo Horizonte. **Resumo...** Belo Horizonte: CAPES/SMED, 1994.

MACHADO, A. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A televisão levada a sério**. São Paulo: SENAC, 2001.

_____. **Pré-cinema & pós-cinema**. Campinas: Papirus, 1997.

MALINOWSKI, B. “Objeto, método e alcance desta pesquisa” In: GUIMARÃES, A.Z. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.

MANNHEIM, K. “Funções das gerações novas”. In FORACCHI, M.; PEREIRA, L. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.

_____. “O problema sociológico das gerações”. In: MANNHEIM, K. **Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 25**. São Paulo: Ática, 1982.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. “La juventud és mas que una palabra” In MARGULIS, M. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. “América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social”. In: SOUSA, M.W.(org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense/USP, 1995.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. “Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación”. **Revista Nómadas**, Bogotá, 1995.

_____. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: SENAC, 2001.

MEDINA, C.A. **Entrevista, o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1990.

MELUCCI, A.; FABRINI, A. **L’età dell’oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milão: Feltrinelli, 1992.

MELUCCI, A. “Juventude, tempo e movimentos sociais”, **Revista Brasileira de Educação: Juventude e contemporaneidade**. São Paulo, n°s 05 e 06, ANPED, 1997.

MORAN, J.M; CARRIERI, A. **O educador e as imagens: pontos de encontro**. Brasília: Sesi/UNB, 2004.

NOVAES, R. “Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias”. In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGÊNIO, F. (orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

OROZCO-GOMES, G. “Educadores e meios de comunicação: desafios e estereótipos”. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n°10. CCA/ECA/USP/Moderna, 1997.

PAIS, J.M. “Buscas de si: expressividades e identidades juvenis”. In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGÊNIO, F. (orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**. Lisboa: Âmbar, 2001.

_____. (org.). **Tribos urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.

PENTEADO, H. D. (org.). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? São Paulo, Cortez, 1991.

PICCHIARINI, R. “A constante abstração na produção cinematográfica”. **Coletânea**: lições com o cinema, São Paulo, vol. 1, FDE, 1992.

PIMENTEL, M.G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **O professor em construção**. 1992. São Paulo: 1992. Doutorado (dissertação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica/SP, 1992.

PIOVESAN, A. “Manual do educador”. In: LEITURA DE TV E VÍDEO PARA EDUCADORES. **Manual...** São Paulo: SENAC, 1997.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCCO, M.T.F. “Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas”. In: DIETZSCH, M.J.M.(org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

SABOYA, J. **Manual do autor roteirista**: técnicas de roteirização para a TV. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANCHO, J.M. (org). **Hoy ya es mañana**: tecnologias y educación. Sevilla: MCEP, 1995.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SETTON, M.G.J. (org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume/USP, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, M.W. **Novas linguagens**. São Paulo: Salesiana, 2001.

_____. (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense/USP, 1995.

SPOSITO, M. P. “Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação”. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, ANPED, 2000.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.

VIVARTA, V. (org.). **Remoto controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004 (Série mídia e mobilização social nº 7).

VELHO, G. “Juventude, projetos e trajetórias na sociedade” In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGÊNIO, F. (orgs.). **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.