

ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE JOVENS ESTUDANTES NA ESCOLA

Karine Joulie Martins¹
Monica Fantin²

Resumo: A convergência dos meios de comunicação digital que se materializa em equipamentos compactos e relativamente acessíveis facilita a produção audiovisual em contextos diversos. Este artigo traz reflexões acerca da construção de espaços de participação entre os jovens estudantes a partir de oficinas de aproximação com cinema na escola desenvolvida em uma pesquisa de mestrado na perspectiva da mídia-educação. A partir de uma abordagem de pesquisa-intervenção, foi possível perceber que quando esses processos ocorrem com uma mediação intencionalizada, que busca a ampliação do olhar e da expressão em encontros com a alteridade, tais espaços podem promover novas formas de participação e compartilhamento entre os jovens.

Palavras-chave: produção audiovisual; oficinas de cinema; jovens; participação; escola.

Participatory spaces in audiovisual production between young students at school

Abstract: The convergence of digital media which materializes in compact and relatively accessible equipments facilitates audiovisual production in several contexts. This article introduces reflections about the construction of participatory spaces between Young people through filmmaking workshops at school. It was developed during a masters studies research based in media education. With an intervention research approach, It was possible to notice that when those process happen with an intencionalised mediation, aiming the enlargement of the look and expression in encounters with otherness, these workshop spaces can promote new kinds of participatory and sharing between young people.

Keywords: audiovisual production; cinema workshops; Young people; school.

INTRODUÇÃO

O artigo discute alguns aspectos da construção de espaços de participação entre os jovens estudantes a partir de experiências com linguagem cinematográfica na escola. Para tanto, apresentamos recorte de uma experiência desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de mestrado com foco nas formas de participação dos estudantes nos processos de produção audiovisual promovidos

¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

² Universidade Federal de Santa Catarina.

durante a pesquisa-intervenção realizada através de oficinas de cinema em uma escola de periferia de Florianópolis, SC.



O texto inicia com algumas reflexões em torno do sentido de participação, das representações a respeito dos jovens e das culturas juvenis no contexto da cultura digital e alguns desafios da mídia-educação, do cinema e linguagem audiovisual na escola. Em seguida situa aspectos metodológicos da pesquisa destacando cenários e atores para dar visibilidade às narrativas de jovens estudantes que emergiram neste processo. Por fim, o texto traz algumas considerações sobre os espaços de participação construídos e as potencialidades que oferecem no percurso formativo de jovens estudantes.

PARTICIPAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES NA ERA DA CONVERGÊNCIA

Diante de certo desencanto com os modos tradicionais de participação política, o contemporâneo/a cultura digital tem possibilitado outras formas de participação na vida social e cultural, sobretudo a partir da cultura da convergência (JENKINS, 2006). Mas é importante perguntar o que entendemos por participação?

Em diversos trabalhos sobre a pesquisa no âmbito da mídia-educação, Fantin (2008, 2015, 2018) discute o sentido de participação de crianças, jovens e professores na pesquisa, nos processos de ensino e aprendizagem, na escola e na cultura. A autora situa a etimologia latina do termo: *participatio* (pars + in + actio), que significa “ter parte na ação” ou *partem capere* “prender/tomar parte”. E para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. Assim, apenas executar uma ação não significa ter parte, ou responsabilidade sobre a ação, pois só será sujeito da ação quem também decidir sobre ela. E o ato de decidir significa também refletir sobre as possíveis implicações das próprias decisões.

Ela destaca ainda que entre os âmbitos de participação e os níveis de intervenção educativa e política, há diversas formas de participação: *política* (espaço da sociedade global, movimentos sociais), *comunitária* (espaço local e/ou urbano da cidade e das comunidades), *institucional* (instituições sociais e culturais, entre elas a escola), *doméstica/familiar* (espaço íntimo, privado, informal), *e-participação* (nos espaços das redes sociais). Evidentemente tais

âmbitos são fluidos e suas frágeis fronteiras se deslocam, sobretudo com a presença das tecnologias digitais.



No campo da educação, a autora situa que a participação relaciona-se tanto à necessidade de descentralização e democratização da gestão escolar com a participação dos professores, como às concepções de ensino e aprendizagem, sobretudo as que promovem os direitos sociais de crianças e jovens. É no contexto da cultura digital, a participação também pode ser entendida como autonomia/auto-aprendizagem e pertencimento. Afinal, se os direitos de Proteção, Provisão e Participação podem gerar discursos ambíguos e tensões em contextos de desigualdades sociais, o aumento da participação de crianças e jovens a partir das diferentes formas de consumo também possibilita outras formas de participação na cultura, o que solicita novas formas de mediação na escola e fora dela.

Afinal, as tecnologias móveis têm promovido formas de participação que colocam em cheque certos *paradigmas de aprendizagem* (aquisição, construção e participação), que enfatizam o *conhecer fazendo* (FREINET, 2002) e os que defendem uma *participação orientada* em que “*aprender é participar*” (ROGOFF, 2005). Assim, no ecossistema comunicativo que é a escola, a cultura da convergência, também entendida como *cultura participativa*, é vista como uma ferramenta necessária para entender a cultura das novas mídias e, conseqüentemente, das múltiplas literacias dos novos meios (JENKINS, 2006) e da diversidade de práticas culturais de crianças e jovens no contemporâneo.

Ao promover a “ampliação de redes de comunicação e de domínio e apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais” (MALAGUZZI, 1999, p. 79), crianças e jovens podem descobrir pistas sobre como a comunicação audiovisual e a participação coletiva contribuem com a (auto)estima e a autonomia de cada um e do grupo. Isso contribui para a construção de uma identidade ligada pelo diálogo, baseada nos próprios modos de pensar, de agir, de se comunicar e de participar.

Para interpretar a cultura midiática atual (entendida como conjunto de complexos tecnológicos e de práticas que se constroem em torno deles) na sua especificidade, Fantin e Rivoltella (2010) sugerem prestar atenção em quatro aspectos: *a des-mediação, a des-profissionalização, a fragmentação e a externalização*. Nos interesses de nossa reflexão, discutimos o sentido de *fragmentação* a partir das mudanças nas linguagens, em que narrações longas e ininterruptas [do romance e do cinema] dão lugar a micro narrações em novos formatos (mensagens breves, twittes, abreviações, imagens, memes), “em que o

pensamento se torna breve; sai à ribalta a poética do fragmento, a escrita minimalista. Não é pior que antes: é diferente” (p.100) E o sentido de *externalização*, implica entender como “as mídias digitais redesenham o conceito de espaço público, apagam os contornos daquilo que se define em relação ao seu contrário, como espaço do privado” (idem). E ao mesmo tempo em que o sentido de privado entra em crise, os jovens de hoje parecem não se importar com a privacidade, pois solicitam o “direito à visibilidade”.

A esse respeito, Gardner e Davis (2013, p.14-24) discutem as identidades de jovens e suas práticas na cultura digital a partir dos 3 Is: o sentido de *Identidade* pessoal, as relações de *Intimidade* com outras pessoas, e os modos de exercitar a *Imaginação*, conforme sintetiza Fantin (2016, p. 609):

(...) Em relação à identidade, destaca-se a importância da representação pública das imagens online e como essa identidade pode ter pouca relação com o sentido de si dos adolescentes e jovens, com seus valores, crenças, sentimentos e aspirações. A intimidade se torna uma questão delicada se considerarmos que nas novas formas de socialização e interação em redes propiciadas pelas mídias digitais, a exposição torna-se um valor e os limites entre público e privado já não são definidos assim. A respeito da imaginação, as páginas das redes sociais revelam com imagens, audiovisuais, links, eventos e comentários dos mais diversos modos em que as mídias digitais possibilitaram novas formas de expressão da imaginação, ao mesmo tempo em que certos formatos das aplicações modelam e limitam tais expressões.

Vale lembrar que Tisseron chama atenção aos mecanismos do “desejo de intimidade” (TISSERON, 2016, p. 75) que emerge das mídias digitais a partir do incentivo à visibilidade como um valor importante aos jovens, que querem aparecer, se expor. Aspecto que Sibilia (2008) também discute no livro “O show do eu: a intimidade como espetáculo” questionando as implicações da visibilidade das pessoas “comuns” em seus cotidianos.

Em tal cenário, o problema não é “apenas” educar crianças e jovens para participar, mas criar condições para que participem das decisões de forma responsável, para que produzam e compartilhem com responsabilidade do ponto de vista ético-estético. Mas o que significa isso para um jovem?

Se considerarmos as diversas condições de participação e a diversidade que envolve cultura, classe, gênero, etnia, faixa etária, etc. e suas formas de

expressões diferentes, a participação necessariamente ocorre a partir do outro. E quem são esses outros?



JOVENS, CULTURA DIGITAL E MÍDIA-EDUCAÇÃO

É importante “conhecer os jovens, as culturas juvenis e os espaços de pertencimento de modo pensar nas novas formas de cidadania na cultura digital e como tais questões têm sido contempladas na escola” (FANTIN, 2017). A esse respeito, a autora destaca o desafio da pesquisa contemplar a multiplicidade, os novos letramentos e também novas metodologias, pois a “a arte, o corpo/corporeidade e as tecnologias podem atuar como dispositivos que podem desencadear outras práticas educativas, midiáticas e sociais.” (idem).

Entender os jovens como sujeitos e atores sociais permeados pela heterogeneidade e singularidade que os constituem, também implica pensar em alguns dilemas que os unem, sobretudo nos âmbitos do consumo, do lazer, da sexualidade, da educação, e da inserção profissional, como destaca Pais (2017).

Essa multiplicidade de imagens, retratos, perfis, estereótipos e máscaras também contribui na construção das representações de ser jovem hoje. Sob tal perspectiva, Martín-Barbero (2008) destaca as percepções dos jovens a partir das socialidades, tecnicidades e subjetividades situando uma “condição jovem” a partir de certos paradoxos. Para o autor, as “sensibilidades respondem, não só mas basicamente, a *alternativas* de sociabilidades que permeiam tanto as atitudes políticas como as pautas morais, as práticas culturais e os gostos estéticos.” (idem, p.29). A ênfase nas sensibilidades não significa desvalorizar o lugar que as culturas audiovisuais e as tecnologias digitais ocupam na vida cotidiana e na configuração de imaginários dos jovens, seus modos de ver e estar juntos, como destaca o autor.

E é a partir das formas de pertencimento, expressão e participação dos jovens que as culturas juvenis se constroem em diversos espaços.

Afinal, aos jovens se atribuem muitos rótulos, especialmente no que tangem as disrupturas dentro do sistema escolar tradicional e as contradições de uma sociedade que não assume a responsabilidade sobre a construção de um projeto de cidadania ampliada e em longo prazo. Ao mesmo tempo é atribuída aos jovens uma expectativa de “quebra da tradição”, de superação de uma condição pré-definida ou de transformação social pela renovação, sem que na

verdade suas manifestações sejam legitimadas quando demandam seus espaços de participação nesse universo adulto.



Desse modo, temos que estar atentos para não nos contagiar com certos equívocos conceituais, visto que por vezes as palavras mascaram a realidade, conforme expõe Pais (2008, p.8). “Quando falamos de “juventude”, estamos profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas”. E o autor continua a reflexão dizendo que “Os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não reflectem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social.” (idem).

Pais (2005) tenta desconstruir certas ideias sobre juventude e reconhecer esse período como uma trajetória na qual são traçados percursos individuais permeados pelos diversos grupos sociais os quais integram os jovens. Consequentemente, tais grupos são fundamentais para a construção das suas identidades, atuando principalmente nos processos de representação e reconhecimento, sendo a visualidade (imagem), a linguagem e o consumo as principais formas de exteriorizar percursos e desejos de participação nesses grupos. E essa diversidade de percursos, de grupos e de culturas juvenis tem levado diversos autores a preferirem falar em juventudes no plural.

As agências e autorias dentro desses grupos sociais são inclusive considerados como espaços de participação política da cultura jovem. Para Carrano (2012), os jovens tendem cada vez mais a se identificarem com causas diversas, ao invés de instituições, já que em certos movimentos é possível participar de processos decisórios e perceber mudanças a curto prazo. Um exemplo são as ocupações nas escolas em 2015 no Estado de São Paulo e em 2016 em todo o Brasil, ambas contra medidas de governos que se isentam da responsabilidade de oferecer uma educação pública com qualidade para esses jovens.³

³As ocupações de 2015 ocorreram em reação ao projeto de reorganização escolar proposto pelo então governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, que previa a transferência compulsória de 311 mil estudantes. Já os movimentos de 2016 foram iniciados contra a PEC 241 (PL 55/2016), que estabelece por 20 anos que os investimentos públicos tenham um teto a partir da inflação acumulada conforme o IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor) e a Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016), que Promove alterações na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), discutíveis sob diversos pontos de vista.

O papel da escola para os jovens significa uma ampliação de um universo e de repertórios culturais importantes para que as escolhas pessoais e projetos profissionais possam ser opções para além daquelas ofertadas pela tradição familiar. No entanto, a escola nem sempre tem sido esse espaço em que os jovens encontram uma escuta dos seus anseios e aspirações, à medida que a formação para o mercado de trabalho assume a agenda de grande parte do sistema educacional brasileiro.

À medida que a sociedade vai-se caracterizando por uma imersão crescente nas tecnologias digitais e nas mídias, as relações humanas e sensibilidades vão se transformando, inclusive na reivindicação de direitos a outros espaços de participação mediados pelo digital, assumindo um espaço importante na reprodução e reinterpretação cultural. Por isso, Belloni (2007) afirma que as mídias passam a somar-se à escola, à família enquanto processo de socialização desde a infância e por toda a juventude. A grande diferença entre as mídias e as tecnologias que lhe dão suporte é a possibilidade de contato ampliado com outras culturas, o que – em teoria – fornece novas representações e pontos de vista na sociedade.

Nessa perspectiva, o movimento da “cultura da convergência” (JENKINS, 2008, p. 27) abrange todas essas transformações que a tecnologia digital promove sobre a mídia em três processos: (a) na diversidade de suportes para o conteúdo; (b) na cooperação entre os mercados de mídias; e (c) na mobilidade do público entre os meios a partir das suas subjetividades e interações. Nesse sentido, as habilidades de produção do público por meio das reapropriações, remixes, *mashups* e *fanfictions* passam a ser valorizadas e o público que consome e produz fica conhecido como *prosumer*, e por vezes as produções dos consumidores-produtores podem inclusive formar redes, como os *fandoms*.

Em torno dessas transformações é que o autor (2006) busca delinear uma possibilidade de cultura participativa na qual: a) há poucos entraves para a expressão criativa e engajamento em causas políticas; b) há relativa facilidade para a produção e partilha de conteúdo autoral; c) há trocas entre os produtores com mais e menos experiência no meio; d) há uma valorização mútua das produções; e) há a criação de uma rede na qual todos são livres para contribuir com suas ideias.

Entretanto, é necessário ressaltar duas questões. A primeira é a perspectiva do consumo que permeia toda relação com a mídia, o consumo de equipamentos e serviços dentro de uma oferta local limitada, a exemplo do Brasil em que a velocidade da internet para baixar conteúdos é muito maior do

que para subir produções autorais. A segunda é a presença massiva de grandes corporações nas redes, inclusive os que atuam nos meios de comunicação *broadcasting* e até mesmo no controle dos serviços e equipamentos, difundindo um mesmo tipo de conteúdo e formato, o que reduz exponencialmente a possibilidade de uma experiência diversa com a mídia.

Conseqüentemente, o peso da balança entre ser produtor de mídia e produtor-consumidor ainda não é equiparável e a própria ideia de participação contida na produção através dessas reapropriações do *prosumer* pode ser questionada. Ao discutir-se necessitamos de uma “mídia-educação 2.0” e as formas de ensinar na cultura participativa, Buckingham (2010) enfatiza que a reapropriação sem um caráter crítico e criativo sobre o material difundido não passa de uma nova forma de consumo e reprodução do discurso da mídia. Apesar disso, o autor reconhece o caráter de inclusão e participação que a mídia pode assumir, contanto que haja uma dimensão crítica, reflexiva e de amplo acesso aos equipamentos e linguagens necessários para que os sujeitos possam se apoderar desses espaços. Para o autor, essa dimensão pode ser alcançada através de uma educação que contemple os aspectos-chave da mídia-educação:

Representação. Assim como toda mídia, a digital representa o mundo, em vez de só refleti-lo. Apresenta determinadas interpretações e seleções da realidade, que inevitavelmente incorpora valores e ideologias implícitos. (...) *Linguagem.* Um indivíduo letrado é capaz não apenas de usar a língua, mas também compreender como ela funciona. Trata-se em parte de uma compreensão da gramática de certas formas de comunicação; mas envolve também uma consciência dos códigos e das convenções mais amplos de determinados gêneros. (...) O letramento digital deve, portanto, envolver uma consciência sistemática de como são construídos os meios digitais e da retórica única da comunicação interativa. *Produção.* Letramento envolve também saber quem está comunicando para quem e por quê. (...) *Audiência.* Por fim, envolve também uma consciência de sua própria posição enquanto audiência (leitor ou usuário). Isso significa saber como a audiência é alvo da mídia e como diferentes audiências usam e respondem à mídia (BUCKINGHAM, 2010, p. 50).

Sendo assim, a educação crítica para os meios é vista como fundamental para que os jovens participem desses espaços inclusive com a perspectiva de ter acesso a outras formas de reconhecimento da sua participação na construção cultural, outras representações de universo adulto e outras possibilidades de transformação social desse universo. Para que tal perspectiva alcance também os jovens que não tem acesso garantido aos equipamentos e serviços, a escola

torna-se o principal veículo para este fim, com diversas maneiras e métodos de explorar as linguagens da mídia, e particularmente o audiovisual e o cinema.



CINEMA E LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA ESCOLA

Na cultura da convergência, os próprios meios de produção, economia, suportes, linguagem e consumo são partilhados. Com isso, o audiovisual ganhou novos campos, novos consumidores e produtores no cotidiano. Porém, nem sempre essa produção leva em conta as possibilidades das linguagens e experiências presentes em propostas artísticas, autorais ou sequer as diferentes formas de representar o que é “ser e estar no mundo” em determinada condição social e cultural. Descolar-se de um padrão midiático de produção e consumo audiovisual que se fundamenta em narrativas clássicas, estereótipos de minorias culturais e cenários comuns e visualmente agradáveis exige uma postura de curiosidade, disponibilidade e abertura para experiências ético-estéticas que se aproximam do campo da arte.

Dentro do grande espectro do audiovisual, que se define pela captação digital de imagens em movimento e sons, destacamos o cinema por sua estrutura permitir uma diversidade de experiências. Iniciando pela polissemia do próprio termo: cinema se refere a sua indústria, à linguagem criada para a produção do filme, a uma forma de pensar através das imagens, à sala onde o filme é exibido e à própria experiência de assistir ao filme. Na contemporaneidade, essas dimensões são ampliadas e se confundem com a própria experiência de consumo midiático – podemos consumir filmes na tela de um *tablet* na qual acessamos as redes sociais, por exemplo. Ao mesmo tempo, temos acesso a câmeras de *smartphones* com qualidade suficiente para produzir imagens e sons que podem ocupar a tela de uma de exibição comercial.

Diversos autores que trabalham com a interlocução entre cinema e educação (FRESQUET, 2007, 2013, 2014, 2017, MIGLIORIN, 2014, 2015, FISCHER, 2011, FANTIN, 2007, 2013), veem a experiência estética com cinema ativando nossa sensibilidade para com o outro, pois o filme traz uma imagem que vem “de fora”, que é estranha a nós. Assim, nos permite conhecer a história e modos de produção de imagens em outras condições e culturas, apresentando novas possibilidades de revisão ética e acolhimento do outro com suas diferenças. Ao isolar aspectos da realidade, a arte coloca-nos frente a novas

formas de ver e habitar o mundo sugerindo uma reflexão mais aprofundada sobre uma ou mais questões do cotidiano e sobre o nosso lugar e o lugar do outro. Como diz Xavier (2008, p. 15) a respeito da dimensão educativa do cinema “Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco”. Esse modo reflexivo, segundo Fresquet (2013), parte do filme e extrapola a própria experiência do cinema, passando a habitar o contato com as imagens que nos cercam no dia-a-dia.

Para que essa experiência possa se instaurar na escola, é importante pensar no cinema e na própria produção do filme como um campo expandido e de diversas possibilidades, reconhecendo e valorizando assim o que se produz em condições de ensino-aprendizagem da linguagem e da técnica. E nesse sentido, é importante considerar o papel da mediação da relação cinema-educação como um horizonte possível:

uma possibilidade de fazer e de refletir sobre exercícios de emancipação intelectual, afetiva e estética enquanto ampliamos o repertório e alargamos as possibilidades de escolha do que o acervo cultural de cada um oferece (FRESQUET, 2014, p. 69).

Bergala (2008), autor da “Hipótese-cinema” e inspirador de alguns estudiosos desse campo, defende uma “pedagogia das artes” para levar experiências de cinema e arte às escolas numa perspectiva menos tradicional, que busca mais a sensibilização e o despertar de um senso crítico do que a própria produção com refinamento técnico e estético enquanto resultado. Para ele, “a arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (BERGALA, 2008, p. 30). E essa configuração se constrói com a oferta de um repertório diverso, com outras construções narrativas, personagens diversos e cenários pouco explorados ao redor do mundo.

A “passagem ao ato” ou o processo de realização a qual o autor se refere (BERGALA, 2008, p. 34) passa pela apropriação crítica de referências diversas dentro das condições estruturais da escola. Dessa forma, é importante que se mantenha uma visão geral do que se pretende produzir e quais recursos disponíveis (humanos e tempo) para não gerar expectativas que não possam ser compreendidas dentro das possibilidades da escola. Além disso, Bergala ressalta a importância do processo de criação estética dos próprios alunos enquanto experiência cognitiva em relação ao próprio produto final.

Nesse sentido, Fantin (2007, p. 06) propõe uma abordagem do cinema na escola que contemple as dimensões do “saber, fazer e refletir” partindo do contexto da mídia-educação (com, para e através do cinema) para pensar o filme com suas questões “estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas” (ibid., p. 01). É importante, porém, não perder de vista a técnica que permite aos alunos assumirem esse lugar de produtor-consumidor. Frente ao cenário de acesso desigual, para muitos jovens apenas a escola poderia equilibrar essa diferença criando condições para o desenvolvimento e valorização de habilidades artísticas, criativas e de autonomia para além das necessárias ao mercado de trabalho.

A produção de cinema e do audiovisual em geral, demanda um pensamento coletivo e complexo, assim como um exercício da escuta, de negociação, de expressão da cultura própria e um amadurecimento para lidar com consensos e dissensos. Esses aspectos promovem experiências mais horizontalizadas e dialógicas, pois para a produção é necessário que todos partam de uma mesma linguagem. “Quando um aluno grita “ação”, o que ecoa é todo um processo criativo de reunião de referências, discussão, decisões, etc.” (AUTOR 1, 2017, p.77), inclusive pelo tempo e espaço da escola para a produção. Por isso, é um exercício interessante para se pensar na escola tanto a questão da construção/reflexão da imagem quanto a construção de um espaço de participação ativo dentro de uma cultura imersa na tecnologia.

ATORES E CENÁRIOS DE UMA PESQUISA COM OFICINAS DE CINEMA

A pesquisa que originou as reflexões aqui tecidas teve como principal objetivo “analisar as possibilidades de oficinas de aproximação com cinema promoverem transformações nos modos de participação de crianças e jovens em escolas do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC”⁴ (AUTOR 1, 2017, p. 29) e para tanto o caminho metodológico escolhido foi a pesquisa-intervenção.

Na pesquisa-intervenção, o pesquisador interfere no campo para promover modificações em diálogo com suas demandas e nas reflexões são

⁴ O “Maciço” é uma cadeia de morros na porção central de Florianópolis dividida em 17 comunidades formadas movimentos migratórios de famílias em busca de melhores condições de trabalho que se iniciaram no século XVIII.

valorizadas as interações entre os participantes e o próprio olhar do pesquisador (MACEDO et al., 2012). No caso desta pesquisa, essa “interferência/intervenção” se deu através de 12 oficinas de aproximação com cinema em três grupos de duas escolas de diferentes comunidades do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC, entre os meses de agosto e dezembro de 2016, envolvendo um total de 25 crianças e jovens de 8 a 17 anos. Após o término das oficinas foi realizado um grupo focal com alguns participantes de modo a problematizar certas questões que emergiram nesse processo.

A pesquisa envolveu escolas nas quais já haviam sido realizados trabalhos na perspectiva da mídia-educação e cinema. A Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso (EBMJJC), fica no bairro da Serrinha e atende crianças do primeiro ao quinto ano. A comunidade é composta principalmente por migrantes de outros Estados que vêm à Florianópolis em busca de oportunidades, mas que não conseguem se manter em empregos formais. Isso faz com que haja uma grande rotatividade entre os alunos. A escola tem o importante papel de promover encontros com os pais e também de receber eventos para a comunidade, além do espaço seguro para a brincadeira das crianças – já que na Serrinha não há praças ou espaços de lazer.

Do outro lado do morro – conectada pela mesma rua que corta o “Maciço” e liga a Universidade ao Centro da cidade – escolhemos o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne (CEMLM) na comunidade Monte Serrat. A escola atende crianças e jovens desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, mas participaram da pesquisa jovens de 11 a 17 anos. A maior parte da comunidade é formada por moradores negros oriundos da primeira onda de ocupações do Maciço. A escola pertence à Rede Marista de Solidariedade, que adotou frente à ameaça do Estado em fechá-la para corte de gastos frente à evasão dos alunos. No recorte deste artigo, enfatizamos as narrativas que emergiram no decorrer de duas oficinas realizadas com um grupo de jovens estudantes desta escola.

Os grupos de participantes foram formados em diálogo com os interesses das crianças e jovens, das demandas da própria escola e da estrutura que esta podia oferecer. No CEMLM já havia uma demanda da própria escola em trabalhar o tema da participação entre os alunos e a contraproposta da escola foi de realizar as oficinas no turno em que os estudantes estão em aula. Então, cada turma fez uma votação e elegeu um representante discente para participar das oficinas. Em decorrência desse contexto, formamos dois grupos, um no turno

matutino com 9 jovens entre 12 a 17 anos e outro no turno vespertino com 7 jovens entre 12 e 15 anos.



As oficinas realizadas durante a intervenção duravam cerca de 1 hora e 30 minutos e foram elaboradas com horizonte na mídia-educação pensando no ver, fazer e refletir com, para e através do cinema. A pesquisa em mídia-educação tem um caráter político, de implicação e transformação social a partir da transformação individual num sujeito crítico para o uso responsável das mídias. Não deixando de lado a perspectiva instrumental que garante o acesso tão negado nesses espaços, mas acrescentando outras questões, como a ampliação de um repertório que inclui a alteridade e promove encontros com diferentes pontos de vista.

A maioria das crianças e jovens desta escola vem de famílias com empregos informais, terceirizados e baixos salários. Nem todas têm celular, computador ou internet em casa. Nesse quadro, a escola tem um papel fundamental não apenas no acesso ao conhecimento sistematizado e às tecnologias, mas também para suprir demandas essenciais de alimentação e lazer.

Neste contexto, organizamos as oficinas a partir da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados – EAS (RIVOLTELLA, 2013, FANTIN, 2015). Os EAS demandam de uma participação maior dos alunos e requer uma inversão do momento de fala do professor permitindo também a produção e a reflexão contínua durante todo o processo de aprendizagem. Sempre pautado em atividades práticas, cada encontro/episódio finaliza com uma produção e uma reflexão pontual sobre o tema trabalhado.

Os EAS sempre são organizados em três momentos: preparatório, no qual são apresentados alguns estímulos e é feita uma aproximação com o tema do encontro; operatório, no qual é proposto, realizado e compartilhado um exercício em forma de desafio para que os estudantes compreendam de uma forma mais lúdica – baseado na resolução de problemas; e o reestruturador, no qual são retomados os dois últimos momentos para a estruturação de conceitos e reflexão sobre a experiência, podendo ser reivindicado um momento para refazê-la.

No caso das oficinas de aproximação com cinema, a dinâmica funcionou com um momento preparatório no qual sempre exibimos um curta-metragem (a maior parte brasileiro) que abordasse tema e/ou técnica que seria trabalhado no encontro. Havia um espaço para que os alunos pudessem falar sobre sua

experiência com o filme, e nesse momento geralmente surgiam questões pessoais, da família e colegas da escola, e o papel de pesquisadora-educadora era de amarrar essas questões e trazer à tona aspectos da linguagem cinematográfica utilizados no filme, bem como focar no tema explorado no enredo.

No momento operatório realizávamos um exercício baseado na proposta dos exercícios audiovisuais do *Projeto Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos*⁵ sempre em duplas ou grupos. Os exercícios instituem regras para as gravações (como na terceira coluna do exemplo abaixo) explorando um aspecto da linguagem cinematográfica ao mesmo tempo em que propõe o desafio de contato com outro que não participa do grupo da oficina, ampliando assim a dimensão da participação. Abaixo trazemos uma síntese do planejamento de uma oficina realizada no grupo.

Oficina Cores e Texturas		
Momento	Momento operatório	Momento
Exibição do filme “Com os pés na cabeça” (Tiago Scorza, Gabriela Liuzzi Dalmaso, 15min) O protagonista do filme é um garoto cujo sonho é ter sapatos. Ele é tão obcecado por isso, que de tanto observar os sapatos das pessoas, consegue descrever o que se passa com elas a partir dos seus pés.	<p>Cada aluno ou dupla grava três planos detalhe de um espaço/ pessoa e um plano geral que o mostre completamente. Buscar detalhes que nos passariam despercebidos se não tivéssemos a possibilidade de ver de perto e também explorar ângulos diversos.</p> <p>A socialização será um desafio, com a exibição dos três planos, o grupo tenta adivinhar quem é a pessoa ou qual é o espaço escolhido por cada um dos alunos.</p>	<p>Enquadramento e composição. Possibilidades de explorar e valorizar a diversidade de cores e texturas que nos cercam através dos planos detalhes.</p> <p>Tema para discussão a partir das imagens: Valorização da diversidade étnica em nosso território.</p>

Quadro 01: Síntese do planejamento da oficina “Cores e Texturas” (AUTOR 1, 2017, p. 138).

⁵ Projeto de nível nacional idealizado e executado em duas edições por pesquisadores da Universidade Federal Fluminense sob coordenação de Cezar Migliorin.

Na mesma dinâmica do exemplo, após a execução e compartilhamento dos exercícios havia um último momento para podermos refletir sobre as imagens, sobre o que elas nos provocam fazendo uma auto análise de como o grupo se percebia antes e depois de participar da atividade. Além disso, também era o momento de articular conceitos que giravam em torno de como essa linguagem utilizada no exercício é aplicada no cinema e na mídia em geral: com que propósitos, para provocar quais efeitos, etc. Pensando, assim, em como os alunos poderiam se utilizar dessas reflexões em outros momentos na escola e fora dela.

A seguir trazemos algumas narrativas que expressam aspectos dessa experiência em relação à participação e construção coletiva de um filme sobre o processo das oficinas.

NARRATIVAS DE UMA PRODUÇÃO COLETIVA: “UM POR TODOS - TODOS POR UM”

Ao final de 10 oficinas realizadas com o Grupo Matutino do CEMLM havia uma boa quantidade de exercícios em vídeo que poderiam ser matéria-prima para um filme sobre o processo das oficinas que para compartilhado com os demais colegas da escola. Com o objetivo de selecionar e editar coletivamente essas imagens, neste Grupo foram criadas duas oficinas “Decupagem: revivendo experiências”⁶ e “Edição: construindo nosso universo inabitado”.

As duas atividades mencionadas acima aconteceram no laboratório de informática, onde projetamos os vídeos na parede. Na primeira etapa, apenas um computador foi utilizado. Como havia apenas duas horas para cada uma das oficinas, levamos uma planilha de edição com espaços para o nome do arquivo, tempo inicial e final dos vídeos que os alunos queriam incluir, além de espaço para a trilha musical e possível narração. Marcos (17)⁷ responsabilizou-se por preenchê-la e Madu (15) sentou quando ele apresentou alguma dificuldade para lidar com a interface do Excel.

Coletivamente assistimos a cerca de 80 minutos de material oficinas e os alunos opinavam sobre qual vídeo e tomada entraria no filme. Os critérios

⁶O conceito é também polissêmico e pode ser utilizado em diferentes etapas de um processo de produção de um filme: na divisão das cenas do roteiro em planos durante o planejamento das imagens em planilhas de câmera, e na montagem, quando se estabelecem novamente relações entre os planos (BÜRCH, 1992).

⁷Os nomes foram alterados de acordo com a preferência dos jovens para preservar suas identidades.

para inclusão que foram aparecendo nos primeiros vídeos estavam mais relacionados à estética, por exemplo, se a imagem estava bem focada, se a luz permitia ver todos os elementos da imagem, se as palavras eram bem pronunciadas, etc.

Porém, eles perceberam que nem todos os colegas do grupo apareciam em imagens que contemplavam todas essas questões. O movimento de “abandono” dessas questões formais começou pela inclusão de Janaína (14), uma jovem estudante que estava grávida de 7 meses e parou de frequentar a escola por recomendações médicas.

Quando estávamos assistindo um vídeo que ela aparece tentando ouvir o som do bebê com microfone, ela foi lembrada. Recker (13) logo falou ‘*Esse não, está desfocado*, mas Madu (15) interveio ‘E a Janaína? Tem que aparecer a Janaína também’, Marcos (17) também contribuiu ‘Claro, ela também participou das oficinas, só não veio no final’, ‘também acho’ Júlio (13) concordou e Recker admitiu ‘Verdade, vamo coloca então’. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2016 - Oficina 11 Decupagem: revivendo as experiências).

Apesar de sempre enfatizarmos durante as oficinas que a participação na produção audiovisual não se dá apenas em frente à câmera, para os jovens a imagem de si tem uma força considerável enquanto possibilidade de inclusão no grupo - e, no caso da oficina, também de mostrar aos outros como haviam se esforçado e trabalhado durante o semestre dentro da perspectiva que era esperada enquanto representantes de turma. Como expõe Madu no Grupo Focal realizado após o Grupo assistir ao filme-processo: “Eles [os professores] vão falar: poxa, que legal, eles estão falando bem da escola, eles tão fazendo as coisas certa, não sei o que lá. Eles vão falar assim” (AUTOR 1, 2017, p. 188).

Como vimos no início deste artigo, a dimensão da auto-imagem é extremamente importante para o jovem, pois é desta forma que exterioriza questões da construção da identidade e pertencimento aos grupos, como enfatiza Pais (2005). Por outro lado, como também discutimos acima, Sibília (2008) percebe a fragilidade da fronteira entre essa questão do pertencimento e a exposição do que seria uma intimidade particular e comum espetacularizada como original. Considerando que esse aspecto é também uma forma de participação na cultura midiática é, portanto, necessário que se problematize as formas como os jovens se expõem a si mesmo e aos outros.

Na continuidade da proposta, ficou definido que a estrutura do filme seria em blocos nos quais pudéssemos ver a participação de cada aluno do grupo. Ainda assim, a decisão sobre qual vídeo entraria era tomada coletivamente. Essa decisão facilitou muito o processo de edição das imagens que aconteceu no encontro seguinte.

A oficina “Edição: construindo nosso universo inabitado” partiu de uma revisão do material pré-selecionado na oficina anterior, dessa vez na ordem escolhida na decupagem. Em seguida, mostramos as ferramentas básicas de edição no software “MovieMaker”, instalado nos computadores da sala de informática.⁸ Pela configuração do laboratório e pouco tempo, tivemos que dividir o grupo em duplas. Mas para que todos pudessem acompanhar a edição, conectamos o computador ao projetor. Dois alunos foram voluntários para a atividade e os outros assumiram outras funções, como buscar músicas para a trilha musical, elencar possíveis títulos para o filme e produzir os créditos. Eventualmente os colegas vinham dar palpites e eram consultados para saber se mantinham ou não alguma fala.

A última decisão tomada coletivamente foi o título “Um por todos - Todos por um”, que surgiu após o grupo assistir às imagens produzidas e perceber que mesmo divididos em blocos “individuais”, o filme representava um processo que foi construído coletivamente dentro da escola. Esse foi um horizonte presente na pesquisa desde o planejamento:

Nossa mediação incentivou a realização dos dispositivos/exercícios em pequenos grupos ou envolvendo o grupo como um todo. Com isso, o “fazer junto” passou a agregar o autogerenciamento, a criação/atribuição de funções e as parcerias estabelecidas com outras duplas/grupos atuando na construção de um espaço cooperativo (AUTOR 1 2017, p. 177).

A importância do “estar juntos” foi também uma dimensão evidenciada pelos alunos em alguns momentos da oficina como uma forma de suprir os poucos momentos de socialização que a escola oferece, como expôs Madu em um encontro: “é que a gente não tem outra oportunidade de tá junto, de falar sobre as coisas, no recreio não dá, a gente come e acaba. A gente não se vê fora da escola” (AUTOR 1, 2017, p. 178). Esse espaço também foi pleiteado como uma forma de participar mais nas decisões da escola, como expõe Maria (12)

⁸ Na época esse era um software disponibilizado no pacote de ferramentas do Windows e por isso o utilizamos nas oficinas, pensando que os jovens teriam acesso caso quisessem produzir outros vídeos.



no grupo focal: “Eu queria uma roda, pra todo mundo conversar o que queria pra escola, que eu escrevesse no caderno e *trazesse* pra vocês, que daí vocês escreviam no computador” (AUTOR 1, 2017, p. 180). Tais narrativas não apenas reafirmam o entendimento do conceito de participação que defendemos no início do texto como evidenciam a importância de decidir juntos e conversar, refletir sobre as escolhas feitas.

Na construção de relações entre todos vídeos produzidos nas oficinas é que surge a própria ideia de um filme, atribuindo sentido às imagens. E nesse caso, o filme passa a ser a expressão coletiva e valorização de um processo com sensibilidades e objetivos comuns na criação de um espaço de socialização e participação dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, buscamos refletir sobre a possibilidade de um trabalho intencional com a produção audiovisual propiciar outras formas de percepção dos jovens sobre si, sobre o outro e sobre as dimensões de participação na escola. Considerando a estreita relação dos jovens e suas culturas juvenis com as mídias e novas tecnologias, destacamos a importância mídia-educação ampliar os horizontes de desejos, do pensamento crítico e das formas de expressão em outras linguagens como condição de pertencimento e cidadania no contexto da cultura digital. Afinal, o acesso a outras formas de comunicação e suas tecnologias propicia diferentes de aprendizagem e de envolvimento na escola. Por meio das oficinas de cinema, foi possível captar e problematizar temas do cotidiano dos jovens e traduzir suas experiências em narrativas audiovisuais que evidenciam a importância dos processos participativos na escola.

Por fim, destacamos a importância de não apenas assegurar as condições pedagógicas de tais produções audiovisuais na escola bem como de refletir sobre elas e sobre as potencialidades que oferecem no percurso formativo de jovens estudantes no contexto da cultura digital. E nesse sentido, a dimensão do “estar junto” tão valorizada pelos jovens nesta pesquisa e pouco considerada no cotidiano escolar, pode ser um fator importante para a construção de espaços de compartilhamento de produções e participação de jovens nas mais diversas rede.

REFERÊNCIAS

AUTOR 1, 2017.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2009.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD - LISE-FE/UFRJ, 2008.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

BÜRCH, N. **Práxis do Cinema.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

FANTIN, M. Mídia-Educação e Cinema na Escola. **Teias.** Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 1-13, jan/dez 2007, .

FANTIN, M. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, G., FANTIN, M. (orgs.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009. p. 47-72.

FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. **Revista Pedagógica (Unochapecó. Online)**, v. 2, p. 533-560, 2013.

FANTIN, M.. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 443-464, 2015.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 596-617, 2016.

FANTIN, M. Jovens, cultura e educação: dispositivos da arte e da tecnologia na escola. **VII Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**, JUBRA, Fortaleza, 2017.

FANTIN, M. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 20 n. 1, p. 66-80 jan./abr. 2018

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. 2010. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **REU**, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010

FISCHER, R.M. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Percursos**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139 - 152, jan. / jun. 2011

FREINET, Celestin. **La Scuola del Fare**. Bergamo: Junior, 2002.

FRESQUET, A. Cinema, infância e educação. In: *Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu, 2007.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 68-85.

FRESQUET, A. Cinema expandido na sala de aula expandida. **Filme Cultura**, [S.L.], n. 62, p. 44-47, jan./jun. 2017.

GARDNER, W.; DAVIS, K. **GenerazioneApp**: la testa dei Giovani e il novo mondo digitale. Milano: Feltrinelli, 2013.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21th Century**. Londres: The MIT Press, 2009.

MACEDO, N.M.R. et al. *Encontra, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças*. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

MALAGUZZI, L. *História, Idéias e Filosofia Básica*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMANN G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. *El cambio em la percepción del los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades*. In: MORDUCJHOWICZ, R. (org). **Los jóvenes y las pantallas**. Barcelona: Gedisa, 2008, p.24-45.

MIGLIORIN, C. *O cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos*. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 99-107

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

PAIS, J. M. *Jovens e cidadania. Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 49, p. 53-70, set./dez. 2005.

PAIS, J. M. *Máscaras, jovens e “escolas do diabo”*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

PAIS, J. M. *Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais*. In PAIS, J.M.; LACERDA, M. P.C.; OLIVEIRA, V.H.N. **Educar em Revista**, .64, p. 301-313, abr./jun. 2017

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIVOLTELLA, P.C. **Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati**. Brescia: La Scuola, 2013.

SANTOS, A. L. **Do mar ao morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. 2009. 658 p. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.



TISSERON, Serge. **3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali**. Brescia: La Scuola, 2016.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-22, jan./jun. 2008.

Recebido em 30 de junho de 2018.

Aprovado em 21 de julho de 2018.