

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**ELISÂNGELA ZANIOL**

**OFICINANDO COM JOVENS: A PRODUÇÃO DE AUTORIA NA RESTINGA**

Porto Alegre

2005

**ELISÂNGELA ZANIOL**

**OFICINANDO COM JOVENS: A PRODUÇÃO DE AUTORIA NA RESTINGA**

Dissertação de Mestrado submetida ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia Social e Institucional da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
para obtenção do título de Mestre em  
Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Cleci Maraschin

Porto Alegre  
2005

## AGRADECIMENTOS

**Agradeço aos meus pais, Cláudio e Iracema, por todo carinho e apoio incondicional em todos esses anos.**

**À Cleci, obrigada pela convivência, agradeço todo investimento, auxílio, compreensão, por compartilhar o conhecimento nesses últimos anos. Reconheço a dívida que tenho contigo e a ti devolvo minha admiração por ser a pessoa especial que és: sempre tão delicada e ao mesmo tempo séria, ética e envolvida com as suas inúmeras atividades, conjugando a vida dentro e fora da universidade, com muita responsabilidade, sempre disposta a fazer sempre melhor em tudo o que fazes.**

**Ao meu querido filho, Matheus, pelos ensinamentos, pela alegria de viver.**

**Ao Cleber por aceitar o desafio de transformar a vida, acreditando que ela pode ser ainda melhor.**

**Às minhas irmãs, Adriana e Vanessa, por mostrarem outras forma de ver o mundo.**

**Aos oficinairos e jovens da Restinga, por todos os ensinamentos e possibilidades de compartilhar na história que construímos juntos.**

**Ao Grupo de Pesquisa Juventude e Contemporaneidade, por acreditar e se permitir, fazer possível um trabalho de uma equipe realizando um trabalho sério, ético e dedicado junto com os oficinairos da Restinga. Em especial à Deisimer pela disponibilidade da troca e olhar diferenciado que acrescentaram muito ao texto.**

**Às colegas do grupo de orientação em especial à Karla pelo auxílio e atenção nos momentos de escrita; e à Andrea por compartilhar os diferentes momentos e produções no mestrado.**

**Aos amigos e amigas, em especial à Cláudia, sempre com uma palavras ou gesto delicado, suavizando a convivência.**

**À Marlene, por me apoiar e acolher nesses últimos anos, ajudando a transformar muitos sonhos em possibilidades.**

**Às professoras da banca por acompanhar a minha trajetória, contribuindo para movimentos e transformações.**

**A todos os educadores que me acompanharam ao longo da vida, em especial à prof<sup>a</sup> Viviane de Oliveira, por convidar seus alunos, ainda que no ensino fundamental, a experienciar a pesquisa.**

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar exercícios de autoria em oficinas propostas por um Projeto de Extensão que envolveu um coletivo composto pelo Grupo de Pesquisa e Intervenção Juventude e Contemporaneidade da UFRGS e os Oficineiros Populares que atuam no Bairro Restinga. Trata-se de um estudo que põe a tônica em uma descrição analítica, tomando o relato da experiência do trabalho do coletivo e das oficinas para jovens como objeto privilegiado de estudo. A teoria que apóia a descrição da experiência é a Biologia do Conhecer. Baseado no conceito de autopoiesis de Humberto Maturana, realizou-se uma construção acerca da noção de autoria, que aqui é vista como um processo concomitante de auto e hetero-produção, somente passível de ser exercida em redes de conversações, as quais operam como testemunhas desse exercício: pelo reconhecimento, visibilidade e publicização dos deslocamentos nas coordenações de ações. No desenvolvimento do projeto como um todo e nas oficinas, a rede de conversação foi produzida pela combinação de componentes heterogêneos, como a experiência do viver na comunidade, nas escolas, na universidade e com as tecnologias. O conversar faz emergir domínios compartilhados consensuais e emocionais acoplados às ferramentas tecnológicas. Um dos observáveis significativos da análise é a distinção de deslocamentos presentes na rede de conversações configurada nas oficinas, os quais poderão indicar a emergência de exercícios de autoria. Os deslocamentos serão tomados como indicadores de análise, pois na seqüência dessa produção poderá estar presente um reconhecimento (visibilidade) desse deslocamento, a constituição de sua produção como "obra" e a retroação desses efeitos na afirmação de uma autoria. Para que exista o que estamos denominando de exercício de autoria, é necessário que se constitua a tríade de elementos: autor-outro-obra. Assim, a descrição analítica da experiência possibilitou evidenciar uma maior intensidade dos exercícios de autoria no trabalho entre oficineiros e a equipe da universidade. As produções do coletivo foram: a realização de cinco oficinas experimentais, a realização de um vídeo e um texto sobre o projeto. Foi possível flagrar momentos de exercício de autoria nas oficinas desenvolvidas pelo coletivo com alunos das escolas públicas do bairro. A experiência evidencia a possibilidade de construir e sustentar proposições de intervenção com jovens nas quais sejam possíveis os exercícios de autoria, revelando alternativas viáveis para enriquecer práticas sócio-educativas e colaborar na formulação de políticas públicas para a juventude.

Palavras-chave:

juventude - oficinas - autoria

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze exercises of authorship proposed by an Extension Project that involved a collective composed of the Youth and Contemporaneity Research and Intervention Group of the Federal University of Rio Grande do Sul and Community Workshop Instructors that operate in the district of Restinga. This study puts the tonic on an analytic description, considering the report on the experience of the collective's work and workshops for youths as the privileged object of study. The theory that supports the description of the experience is the Biology of Cognition. Based on the concept of autopoiesis of Humberto Maturana, an elaboration regarding the notion of authorship was accomplished, which here is viewed as a concomitant process of self and hetero-production, only susceptible to be exercised in a network of conversations, which operates as testimonies of that exercise by recognition, visibility and publicity of the dislocations in coordinated actions. In the development of the project as a whole and in the workshops, the network of conversations was produced by the combination of heterogeneous components, as the experience of living in the community, schools and university and with technologies. Conversing emerges consensual and emotional shared dominions coupled to technological tools. One of the significant observables of the analysis is the distinction of dislocations present in the network of conversations configured in the workshops, which could indicate the emergence of exercises of authorship. The dislocations will be taken as analysis indicators, since recognition (visibility) of that dislocation could be present in the sequence of that production, the constitution of his/her production as "product" and the retroaction of those effects asserting authorship. The existence of that what we call the exercise of authorship necessarily depends on the constitution of the triad of elements: author-other-product. Thus, the analytical description of the experience made it possible to evidence a greater intensity of exercises of authorship in the work among instructors and university staff. The productions of the collective were: the achievement of five experimental workshops, a video and a text about the project. It was possible to catch the moments of authorship being exercised in the workshops developed by the collective with students from the public schools in the district. The experience evidences the possibility of constructing and sustaining propositions of intervention with youths in which it is possible to exercise authorship, revealing practicable alternatives to improve the quality of socioeducative practices and to collaborate in the formulation of public policies for youths.

Keywords:

youth – workshops - authorship

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRO CONTATO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 AQUECIMENTO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Trajetos e Questões.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Juventudes e cidades: experiências no espaço público .....</b>	<b>17</b>
<b>1.3 Juventude e Políticas Públicas.....</b>	<b>22</b>
<b>1.3.1 Programa Segurança Cidadã .....</b>	<b>28</b>
<b>2 OFICINAÇÃO E EXERCÍCIOS DE AUTORIA .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Oficinar - como proposta de intervenção .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Oficinando autorias e a Biologia do Conhecer .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 Oficinando autorias - espaços de diferenciação .....</b>	<b>48</b>
<b>3 QUESTÃO NORTEADORA E OBJETIVOS .....</b>	<b>57</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Pesquisa e Intervenção como Modo de Investigação.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2 Campo de Análise .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2.1 A Restinga .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2.2 Projeto <i>Vivenciando a Cultura na Restinga</i> .....</b>	<b>65</b>
<b>4.3 Registros da Análise .....</b>	<b>70</b>
<b>4.4 Construindo indicadores de análise.....</b>	<b>71</b>

<b>5 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>75</b>
<b>5.1 Protagonismo Social na Formação do Coletivo .....</b>	<b>75</b>
<b>5.2 Percursos do Oficinar .....</b>	<b>89</b>
<b>5.2.1 Primeiro Percurso: a Restinga e o Jovem. ....</b>	<b>89</b>
<b>5.2.2 Segundo Percurso: experiências de comunicação- modos de comunicar no acoplamento tecnológico.....</b>	<b>104</b>
<b>OFICINAR, CONVIVER E APRENDER .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>139</b>

## LISTAS

### GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Exercício de Autoria .....	54
Gráfico nº 2 – Coordenação de ações na Formação do Coletivo.....	78
Gráfico nº 3 – Mapeamento de significados acerca da Restinga.....	90
Gráfico nº 4 - O que a Restinga significa/oferece aos jovens? .....	93
Gráfico nº 5 - Momento Rádio.....	114
Gráfico nº 6 – Apresentações – Programa de Auditório .....	118
Gráfico nº 7 – Análise do Painel de Grafiti .....	120
Gráfico nº 8 – Avaliação das oficinas através de entrevistas.....	123

### FOTOGRAFIAS

Fotografias nº 1 - Desenho coletivo - Jovem da Restinga.....	100
Fotografia nº 2 - Nome do Projeto no Quadro.....	100
Fotografias nº 3 - Cartaz Vivenciando a Cultura .....	101
Fotografia nº 4 – Painel de Grafiti .....	121

### TABELAS

Tabela nº1 – Oficinas, Atividades e Participantes.....	69
Tabela nº2 - Análise da Produção do Grupo 1 na oficina de Percussão .....	111
Tabela nº3 - Análise da Produção do Grupo 2 na oficina de Percussão .....	112

## **PRIMEIRO CONTATO**

Gostaríamos de convidar-te para imergir em uma experiência do oficiar. Nas oficinas, o início se dá no momento em que cada um se apresenta; fala sobre porque está ali; revela as motivações e as escolhas do que fazer naquele espaço. Uma oficina se mostra com sons, imagens e sabores. Permitamos então que a experiência do oficiar transversalize esse escrito e que nos guie e nos leve para caminhos inusitados, assim como são as oficinas, assim como foram as oficinas com jovens da Restinga que serão apresentadas ao longo do texto.

A dissertação começa com um histórico que contém as experiências, as vivências e as reflexões que levaram a atual questão do mestrado, esta será nossa apresentação inicial. O interesse dessa pesquisa reside em uma aprendizagem/transformação de si mesmo a partir do exercício de autoria nas redes de conversações tecidas entre oficineiros, oficinandos, tecnologias e as produções das oficinas. Neste sentido, fazemos uma reflexão sobre os mecanismos capazes de produzir modificações estruturais na convivência possibilitadores do exercício de autoria.

Esse estudo é um trabalho muito próximo da experiência, de tal forma que pensamos poder qualificá-lo como uma espécie de descrição analítica. Não se trata de uma produção teórica que visa usar a experiência como ilustração, mas tomar a experiência como um objeto para se pensar com, podendo visibilizá-la e narrá-la para desse ato, retirar possibilidades de análise. Assim sendo, os conceitos teóricos foram aqui utilizados como ferramentas para essa descrição.

A escritura prossegue com uma discussão teórica sobre o tema e com a apresentação das oficinas realizadas com jovens na Restinga. Finalmente, retomando o tema gerador inicial, desejamos chegar a algumas reflexões dessa caminhada. Sendo assim, inicio apresentando um percurso que me ajudou a desenhar a problemática da dissertação.

## **1 AQUECIMENTO**

### **1.1 Trajetos e Questões**

O aquecimento é para o oficinairo a forma como se apresenta e fala dos objetivos do seu trabalho. Caso seja o primeiro contato, é o momento de conhecer os oficinantes e de contextualizar a atividade. Nesta escrita, o aquecimento é uma espécie de momento de apresentação da dissertação.

As questões desse estudo derivaram da minha experiência na graduação junto aos estágios em Psicopatologia, Psicologia Social e Psicologia Clínica. Estes estágios foram realizados entre 2000 e 2003, respectivamente no Serviço de Atendimento à Criança (SAIC), no Hospital Psiquiátrico São Pedro; no Serviço de Atendimento Sócio Educativo na Vila São José; e no atendimento clínico no Centro de Saúde Santa Marta, centro este onde também participei de uma atividade de extensão no programa Pré-Crescer na Vila Farrapos.

Durante esses estágios, trabalhei<sup>1</sup> com crianças e jovens que eram atendidos pelos serviços públicos, ou ainda pelos serviços vinculados a ações de políticas públicas que se desenvolvem em instituições confessionais. Além da experiência direta com crianças e jovens, convivi com as equipes profissionais, seja através da minha inserção como mais um membro da equipe ou na coordenação de grupos com os educadores - especificamente na Vila São José.

Somam-se a essas experiências a minha participação em projetos de pesquisa que se vinculam às tecnologias da educação. Estes estudos foram realizados entre 2001 e 2004 e estavam relacionados à avaliação da imersividade em ambientes virtuais voltados à aprendizagem.

Nos dois últimos anos discutimos o ensino por projetos, em que o uso do computador é tomado como ferramenta de ensino. Projetos esses desenvolvidos na universidade e também em escolas municipais de Porto Alegre com a participação de crianças, jovens e adultos. Esse último percurso possibilitou-me conhecer e pensar sobre as políticas públicas voltadas para a criança e para a juventude que fazem a intersecção com as tecnologias da computação e da comunicação.

Ao me afastar das pesquisas com informática educativa, alguns desafios permaneceram: como construir um ambiente virtual que potencialize a interação entre alunos e professores que possa ser um diferencial em termos educacionais, para que muitos

---

<sup>1</sup> O leitor verá ao longo do texto, a utilização de verbos na primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural: o eu refere-se a experiências individuais da autora do texto, e o nós a construção estabelecida em orientação.

ambientes virtuais voltados à aprendizagem não continuem sendo espaços de repetição e sim de criação, ou seja, espaços que favoreçam uma interação e que levem à cooperação? Como proporcionar o exercício de autoria, em espaços de interação apoiados por computadores conectados à *internet*, através de propostas coletivas que envolvam os professores e os estudantes?

Essas questões não foram formuladas apenas a partir destas pesquisas, mas também nos estágios citados anteriormente. A experiência mostrara que, na maior parte do tempo, em suas atividades e modos de funcionar, não se proporcionavam possibilidades de exercícios de autoria a partir do encontro dos atendidos, dos funcionários e das comunidades envolvidas.

Uma queixa recorrente de muitos educadores e de funcionários dos locais onde estagiei consistia no que denominavam de *comportamentos violentos das crianças e jovens*. O levantamento de questões como esta, produzia a distinção de comportamentos tidos como violentos. Esses ultrapassavam as paredes das casas, os muros das escolas, as grades de todo o tipo de instituição, fazendo parte das narrativas cotidianas.

Através da fala dos próprios funcionários e educadores a palavra *violência* geralmente aparecia neste contexto associada:

...à falta de limites, às famílias desestruturadas, à falta de vínculos de afeto, à fragilidade física e mental, à visão de mundo distorcida, à responsabilidade e maturidade precoce, à perda da noção do que é ser criança, à substituição da cooperação pela competição, ao uso de drogas. (Informação Oral)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Recortes de falas de educadores e funcionários que trabalhavam nas instituições em que realizei a prática de estágio e pesquisas entre 2001 e 2004.

Estes discursos situam o problema da violência nas formas de viver das pessoas da comunidade, toda uma produção e maquinaria que nos remete a um círculo vicioso, a queixa da violência: desqualifica a ação, aumentando a própria violência. As estratégias adotadas pelos educadores para resolução de situações tidas como violentas iam desde o uso da força física, do grito, da busca de reflexão, da convocação da família, do encaminhamento ao Conselho Tutelar e à Delegacia Especializada em Crianças e Adolescentes.

Esses modos apontados como *violentos* levavam os educadores e técnicos a uma prática de contenção, de *apagar incêndio*. Ou seja, o comportamento do jovem/criança era concebido como algo que devia ser finalizado imediatamente, resolvido, sem que se questionasse o porquê do que estava acontecendo. Nessa urgência, havia uma *rotulação* desse sujeito, que era visto como o problema da turma, o violento da escola. Na experiência vivida, não havia um tempo para construção de projetos no sentido preventivo ou de promoção de outros laços de convivência.

Os atos ditos como violentos que observei nas instituições de estágio denunciavam que algo não está bem. Podemos tomá-los como possibilitadores de conhecimento, ao nos inquietarmos com o que se passa, construirmos uma convivência reflexiva que envolva principalmente a criança ou jovem e nosso desejo de aprender. O ato transgressor pode ser lido, por exemplo, como efeito de *famílias desestruturadas* ou como um pedido falido de ajuda. Sendo as instituições educativas e de atendimento<sup>3</sup> espaços de conhecimento, as cenas qualificadas como violentas mostram que a temática mais complexa sobre a qual podemos

---

<sup>3</sup> Pensando no conceito de educador de uma forma mais ampla, tomamos aqui os funcionários dos postos de saúde, também como agentes educativos.

aprender é justamente sobre como construir convivência com estes que se mostram diferentes diante das expectativas dos educadores.

Aquino (2000), ao falar de ambientes escolares, afirma que os delitos praticados são de duas ordens: as invasões, furtos/roubos e depredações que se voltam contra o patrimônio da escola e as agressões que atingem diretamente os atores escolares. Segundo esse autor a instituição escolar é tanto um núcleo desencadeador da violência, como um espaço de administração dos efeitos da mesma. Atenta para o fato de que, a princípio, a ação disruptiva emanaria por parte dos alunos atendidos; entretanto, se adentrarmos os discursos dos protagonistas escolares, tanto clientela quanto agentes, veremos que o processamento diário do fenômeno não coincide necessariamente com tal configuração (AQUINO, 2000).

Existe uma violência *na* escola e uma violência *da* escola - bem como nas instituições citadas anteriormente. A escola produz violência através de manifestações que nascem no interior do espaço escolar e que têm relação direta com o estabelecimento de ensino e com as relações aí protagonizadas. Já no primeiro caso, trata-se em geral das marcas de criminalidade do entorno escolar que se fazem presenciar nos intramuros escolares, mas que não envolvem necessária ou exclusivamente seus atores. O autor, ao trazer exemplos mostrando como a violência se produz no ambiente escolar, nos leva a refletir sobre as situações de produção de mais violência que acontecem em outras instituições que trabalham diretamente com crianças e adolescentes.

Na maioria das vezes, quando são abertos espaços para reflexão nessas instituições, percebe-se que a situação traz à tona questões extremamente complexas, envolvendo políticas

sociais, públicas, situações familiares e educacionais, mas, além disso – e talvez o mais difícil – é perceber como as próprias instituições produzem relações violentas, não sendo apenas atravessadas pelas violências que habitam o lado de fora.

As próprias instituições que se propõem a acolher as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade à violência, não raro se estruturam isoladas da comunidade, protegidas por seus muros e grades. O que significam grades e muros em espaços educativos se estes se situam nas periferias das cidades? Que discursos circulam no viver de crianças e adolescentes quando estas cenas se mostram? Eles são vistos como capazes de aprender/transformar-se nas situações de conhecimento organizadas pelas instituições? Muitas dessas instituições são freqüentemente saqueadas e seus funcionários ameaçados. As políticas implementadas nestes espaços educativos em geral não são acompanhadas de uma reflexão mais rigorosa/profunda sobre o fenômeno da violência, o que faz com que as tensões aumentem e que as cenas se tornem cada vez mais violentas e graves. Essas reflexões levaram-me a pensar em alternativas à queixa.

Ao ingressar no mestrado, estando envolvida com ações voltadas para essa população jovem e o uso das tecnologias, surgiu a possibilidade de acompanhar um projeto denominado *Estúdio Multimeios da Restinga*<sup>4</sup>. Este projeto foi construído com o propósito de incidir neste ponto de tensão social oportunizando aos jovens espaços de produção e de autoria. Trata-se de uma iniciativa<sup>5</sup> que congrega o poder público e diversos grupos organizados da comunidade do bairro Restinga, cujo principal objetivo é construir para os jovens um ambiente de

---

<sup>4</sup> O sítio inicial do projeto pode ser encontrado em <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/estudiomultimeios>>.

<sup>5</sup> O estudo da dissertação se daria acerca de oficinas do Estúdio. Mais adiante o leitor se dará conta que esta idéia inicial não foi implementada, nos levando escolher outra experiência para análise, mas que também teve como foco oficinas para jovens do bairro Restinga.

interação, de aprendizagem tecnológicas e de participação/criação em atividades culturais. O Estúdio se organizaria através de oficinas educativas para produção e capacitação tecnológica dos jovens na comunidade. Antes de falar do projeto em si, faz-se necessário discutir a relação entre juventudes e cidades, e políticas públicas.

## **1.2 Juventudes e cidades: experiências no espaço público**

Os bairros e vilas de Porto Alegre possuem especificidades nos modos de se constituir, marcadas por aqueles que ali vivem. Não são poucos os comentários de que esta é “uma cidade formada por várias cidades”. Andando pelos bairros, encontramos toda uma configuração do espaço na diversidade de etnias, pessoas que vieram do interior do estado ou de outras cidades do Brasil. As construções revelam a multiplicidade de culturas daqueles que teceram e tecem uma história, modos de convivência.

O Bairro Restinga, como veremos no Capítulo 4, não foge à regra, mostra-se de forma plural e com características peculiares. Quando nos referimos ao bairro dizemos: "A Restinga," como se indicássemos uma outra cidade, pois se parece com uma cidade dentro ou até mesmo a parte da cidade de Porto Alegre. A forma como o bairro, situado a 27 Km do centro da capital, se relaciona com o resto da cidade e vice-versa marcam profundamente a constituição subjetiva dos seus moradores. A Restinga tem muitas potencialidades, mas não é este o foco deste estudo, por isto não traremos na escrita apenas estas construções da comunidade. Nesse primeiro momento destacaremos um processo de estigmatização, pois esse oferece elementos para podermos pensar sobre a relação do jovem do bairro com a cidade onde mora.

A internalização do estigma da violência no bairro Restinga se destaca nos discursos e nas cenas que acontecem nos diferentes espaços. Que outras visibilidades são possíveis? Se existe um imaginário social no qual a Restinga é sinônimo de violência, também existem movimentos no interior do bairro que lutam para poder mostrar uma outra Restinga.

A discussão sobre os processos de visibilidade e de invisibilidade subjetiva decorrente do local geográfico onde se vive é encontrada na literatura. Autores que estudam a relação periferia-cidade mostram que há um profundo processo de discriminação e estigmatização da população periférica, fazendo com que seus moradores, freqüentemente e de maneira arbitrária, sofram práticas repressivas. Segundo Coimbra (2001), na mídia essa relação é construída dentro de uma lógica de ininterrupta construção de modelos de unidade, de racionalidade, de legitimidade, de justiça, de beleza, de cientificidade que produzem formas de existir que nos indicam como nos relacionar, como ser e viver dentro de um permanente processo de modelização.

Portanto, além de produzir certos modos de existência e de vida, de estar nas mãos de uns poucos, a mídia funciona organizando diversos e diferentes fluxos de acontecimentos; pela via do espetáculo, das formas dramáticas e sensacionalistas produz identidades, simpatias, prós e contras. À medida, portanto, que organiza os múltiplos fluxos de acontecimentos, a mídia *hierarquiza* os temas, selecionando os que deverão ser do conhecimento público e, daí, os que deverão necessariamente ser discutidos, debatidos, pensados. Há uma produção de poderosas e eficientes formas de ser e estar no mundo, forjando existências, vidas, criminosos, heróis, etc. (COIMBRA, 2001, grifo da autora)

Para Marques (2000), a mídia desenvolve-se sobre um sistema de criação de uma realidade transformando notícias em espetáculos. A imprensa utiliza esse sistema como *fórmula* para lucrar com os acontecimentos e aumentar os índices de audiência. Analisando os espetáculos construídos, podemos dizer que há em nossa sociedade uma supervalorização da violência juvenil, embora pesquisas demonstrem que o jovem brasileiro é muito mais vítima que autor da violência (CRAIDY, 2003, p.93). Esses *espetáculos urbanos* são registros que

colaboram para demarcar territorialmente a vida desses jovens (DIÓGENES, 1998, grifo da autora).

Agora, não é apenas o território físico ou os espaços geográficos - como os bairros periféricos das primeiras décadas da industrialização e da concentração urbana - que delimitam e segregam os grupos. Para Oliveira (2001 p. 39) [...] o consumo passa a ser signo de inclusão, mas também de destituição daqueles que são, potencialmente, não consumidores. Daí deriva que muitos delitos, como o roubo de objetos de marcas famosas, podem ser analisados como uma forma de adquirir algo que vá sustentar um tipo de reconhecimento e aproximação social.

A rejeição é um movimento que também é de mão dupla (UNESCO, 2004, pg. 41). O Brasil é um dos países de maior desigualdade sócio econômica no mundo em que há uma clivagem entre os mais ricos e os mais pobres. Essa desigualdade influencia diretamente nas formas de subjetivação e nas formas de relacionamento entre os grupos, onde cada um configura uma imagem estereotipada do outro.

Vivemos em uma sociedade que se relaciona de forma ambígua com a juventude. Se por um lado, ser jovem é um ideal de consumo para todas as faixas etárias, por outro, a relação entre juventude e cidade é marcada por um intenso processo de invisibilidade. Há uma negação do que o jovem deseja, do que o jovem pode e do que o jovem faz. Na maioria das vezes, existe uma convivência em que não se reconhece, na relação com o jovem, a presença de um legítimo outro na convivência, condutas que exigiriam de nós o respeito às diferenças.

Arendt (1958/2004, p.67) afirma que a esfera pública se constitui quando o sujeito pode ser visto e ouvido por outros, quando todos vêm e ouvem de ângulos diferentes. Quando essa multiplicação de olhares ocorre sem o objetivo de uma mudança de identidade, há então a construção da realidade. Se essa construção já é complicada em termos da juventude em geral, ainda mais para a juventude da periferia: um olhar que torna esse jovem ainda mais invisível; olhar relacionado à diminuição de possibilidades em termos de educação, de emprego; um olhar marcado pela estigmatização, onde se considera esse jovem uma ameaça; enfim, um olhar que desprivilegia ver um jovem com suas especificidades, identidades e potencialidades.

Embora seja possível encontrar vários bairros com índices de criminalidade significativos, a Restinga aparece freqüentemente na mídia como um bairro violento. Analisando as mensagens veiculadas sobre o Bairro Restinga entre dezembro de 2003 e janeiro de 2004, no Jornal Correio do Povo e Zero Hora, observamos três principais tipos de notícias: 1) problemas com infra-estrutura - água, luz e esgoto; 2) violência, englobando homicídios, assaltos e acidentes de trânsito; 3) referência ao carnaval e à Escola de Samba Estado Maior da Restinga. De todas essas notícias, as poucas referências à juventude são encontradas nas páginas policiais nas quais os jovens da Restinga aparecem como vítimas ou autores dos crimes.

Esse pequeno levantamento permite pensar que a visibilidade possível a esses jovens na mídia esteja atrelada a comportamentos violentos e criminosos. Situamos o projeto do Estúdio da Restinga como uma estratégia de combate a esse limitado e perverso espaço de legitimidade. Nas palavras de um grupo de jovens que escreveu um manifesto a favor da construção do Estúdio de Múltiplos, em maio de 2003, lemos:

"A Restinga é um bairro da periferia de Porto Alegre que luta por tornar visível sua realidade, fugindo do estigma criado e sustentado pela mídia. São mais de 100 mil habitantes, quase uma cidade – é hora de mostrar a maioria trabalhadora e criativa, no lugar da minoria violenta. Violência esta que é tão presente na Restinga quanto nos bairros nobres de Porto Alegre, onde costuma se apresentar de formas mais sutis, com as quais acostuma-se ou finge-se não ver."

Em reuniões com osicineiros da Restinga foi possível ouvir o que eles pensam sobre os jovens moradores do bairro. Segundo osicineiros<sup>6</sup>, o jovem da Restinga é:

"... um jovem que não tem espaço de lazer, que não tem um espaço de cultura, a educação é restrita, muitas vezes não trabalha o espaço social deles, muito parcamente trabalha a questão de conteúdo, é mais um que está sendo criado sem a esperança, sem sonho de alguma coisa, quem não tem sonho, não tem esperança, a violência é o que tem mais perto. Os espaços de lazer e de cultura muitas vezes ficam fechados ou são sub-utilizados. É muitas vezes estigmatizado e sofre preconceito pela mídia, mas também em algumas instituições da própria comunidade."

Estes jovens também são vistos como aqueles que precisam de oportunidades para mostrar o seu potencial, como têm mostrado aqueles que participam das oficinas e outros espaços da comunidade. A fala dos jovens nas oficinas realizadas na Restinga vai ao encontro da análise das pesquisas da UNESCO (2004) que evidenciam a dificuldade de acesso dos jovens a atividades diversas.

"Que eu saiba não tem espaço p'ra gente, por enquanto ninguém soube abrir um espaço p'ra gente. O único lugar que a gente tem é a escola, que a gente tenta fazer várias formas pra fazer teatro, dança. (informação oral)<sup>7</sup>"

É possível verificar a escassez de atividades organizadas para o público juvenil brasileiro em geral. Em pesquisas realizadas pela UNESCO (2004), quando perguntados sobre que tipo de atividades gostariam de desenvolver, os jovens elencam uma série de expectativas de encontrar na comunidade espaços de lazer, atividades de formação cultural e atividades

<sup>6</sup> Essesicineiros participaram do projeto que descrevo no capítulo Análise de Experiência.

<sup>7</sup> Resposta dada à pergunta "O que a Restinga oferece ao jovem?", durante a primeira oficina do Projeto Vivenciando a Cultura na Restinga.

esportivas. Eles manifestam que gostariam de ter mais opções de onde ir aos finais de semana, de encontrar mais atividades culturais e praticar esportes ou mesmo outras atividades em locais apropriados, não se restringindo à comunidade onde moram.

Esperam não só ser participantes, mas proponentes de atividades voltadas ao jovem. Quando pensamos em projetos voltados para o jovem, podemos pensar que os projetos servem para ligar essas diferentes juventudes a essas diferentes cidades – como encontramos em Porto Alegre. As políticas públicas voltadas para a juventude podem se constituir em estratégias capazes de estabelecer canais de interlocução do jovem com o seu espaço, influenciando a forma como ele é visto pelos outros, como ele vê a si mesmo e como pode passar a ver/vivenciar a cidade.

### **1.3 Juventude e Políticas Públicas**

Assim como uma política pública é uma forma do governo se relacionar com as questões de uma cidade, as políticas públicas para a juventude são indicadores de como uma sociedade e seus governos pensam e se relacionam com as questões da juventude. Muitos programas dirigidos para os jovens centram-se em atividades específicas, voltando-se para o esporte, saúde, emprego e educação. Nestes programas, alguns projetos são bem sucedidos, entretanto, geralmente não se considera uma perspectiva complexa do viver do jovem no sistema social. O acesso a esses projetos, muitas vezes, fica restrito a jovens preparados para aproveitar os serviços, muitos pertencentes às camadas sociais médias e altas.

Um outro problema que podemos destacar é que os projetos em geral não visualizam as especificidades locais, distanciando-se, assim, dos anseios e problemas vividos pelos jovens. Em função disso, as políticas mais recentes tentam focalizar esforços nos setores juvenis que enfrentam mais dificuldades e carências. Observamos o desenvolvimento de ações municipais relacionadas à juventude, a partir de ações descentralizadas em termos de gestão pública.

Segundo a UNESCO (2004), entre 1950 e 1980, as políticas públicas<sup>8</sup> voltadas aos jovens no Brasil centravam-se em dois temas principais: educação e tempo livre. O investimento trouxe resultados, pois de lá para cá, as taxas de escolarização primárias cresceram 50%, as secundárias cresceram 100% e a taxa da população com ensino superior subiu de 6% para 30%. Entretanto, com o passar do tempo, as oportunidades de mobilidade social em função da escolaridade diminuíram. Nessa mesma época, os governos priorizaram ações para ocupar o tempo livre dos jovens através de práticas de esporte e de lazer, com objetivo de prevenir o uso de drogas e controle da natalidade. Também foram criados serviços de saúde voltados para a prevenção de doenças.

No Brasil, entre 1960 e 1970, as políticas públicas para o jovem buscavam o controle e o isolamento do movimento estudantil. A partir de 1980, período pós regime militar, os movimentos estudantis ganhavam participação efetiva de jovens em situação de marginalidade econômica e social. Diversos programas foram implementados para o combate à pobreza, com medidas paliativas e assistencialistas de alimentação, emprego transitório e

---

<sup>8</sup> Segundo Carrano e Sposito (2003), o termo políticas públicas refere-se a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), que acontecem em um determinado tempo e que tem alguma capacidade de impacto. Não se refere apenas a implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição, por isso não pode ser utilizado como sinônimo de políticas governamentais.

distribuição de renda. Além disso, surgiram muitos programas que tiveram como foco a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, o combate à drogadição, a prevenção de acidentes de trânsito e os estados de gravidez precoce.

Nos anos 90, os projetos foram direcionados à educação e à inserção do jovem no mercado de trabalho. Ao analisar esses projetos, é possível verificar que houve avanços, mas que estes não se sustentam ao longo do tempo, em virtude da desagregação, pontualidade e superficialidade, segundo análise realizada por Carrano e Sposito (2003). Com relação à educação, há uma distância marcante entre a cultura juvenil e a cultura escolar que influencia a evasão escolar. Desses projetos, há poucos que focam a formação cidadã e o fomento da participação ativa dos jovens na criação e desenvolvimento das atividades. Além disso, houve um aumento no número de projetos direcionados à atenção para o envolvimento de jovens em mortes violentas e em ações articuladas com o narcotráfico.

Carrano e Sposito (2003) enfatizam que a implementação de programas governamentais que tem como foco a juventude é bastante recente no Brasil. Cerca de 60% dessas ações foram implantadas nos últimos cinco anos. Essas políticas setoriais raramente se articulam e se reforçam mutuamente, sendo que a maior parte foi criada em face a situações emergenciais, o que reforça as condutas profissionais referidas no início deste escrito. Muitas instituições especializadas que trabalham com a juventude não têm a mesma legitimação, ferramentas, recursos e força institucional que as grandes secretarias do Estado têm. Por outro lado, estas focalizam projetos em ações específicas e possuem pouca familiaridade com as dinâmicas juvenis.

Após anos de reivindicações junto a órgãos do governo, assistimos o recente processo de implementação de programas para a juventude em órgãos públicos nos municípios e estados. Podemos citar dois exemplos que ilustram essa novidade em termos de governo. Até o início deste ano, ainda não existia em nível federal, um órgão público ou governamental específico para coordenar projetos voltados à juventude. No dia 1º de fevereiro de 2005, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu, no âmbito da Secretaria - Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional da Juventude<sup>9</sup>.

O Conselho Nacional da Juventude, formado por representantes de diversos setores sociais, será uma instância de avaliação e definição de políticas públicas para a Juventude, a exemplo do que vêm fazendo muitos países que adotam políticas específicas para a população jovem. A Secretaria Nacional de Juventude buscará a integração das ações e programas. Atualmente, há programas e ações em execução em 19 ministérios. (ASSESSORIA DE IMPRENSA, 29/12/2004)

O Rio Grande do Sul, embora apareça como terceiro melhor colocado no índice que mede o desenvolvimento juvenil no Brasil, ainda não conta com um órgão estadual direcionado às políticas públicas para juventude. Já, na cidade de Porto Alegre, em janeiro deste ano, foi criada a Secretaria Municipal da juventude, lei nº 9.722, de 27 de janeiro de 2005, com o objetivo de articular, juntamente com outros Órgãos do Executivo Municipal, normas e procedimentos ao planejamento, execução e acompanhamento das políticas públicas de estímulo à cidadania e qualificação profissional dos jovens (Diário Oficial de Porto Alegre, 27 de jan 2005)<sup>10</sup>.

É interessante acompanhar a criação dessas secretarias, pois elas indicam algumas mudanças na forma de estabelecimento da relação dos governos com questões relativas às

---

<sup>9</sup> Ver Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005, disponível em: < [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Mpv/238.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Mpv/238.htm)>.

<sup>10</sup> Disponível em <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/default.php?p\\_secao=30](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/default.php?p_secao=30)>

juventudes. Tanto uma como a outra criaram, além das Secretarias, um Conselho que prevê a participação de jovens na discussão das políticas a serem implementadas. Entretanto, em função da implementação recente das mesmas, ainda não é possível verificar qual o impacto da sua criação na esfera municipal e federal.

Quando falamos de políticas públicas, é inevitável falarmos de projetos sociais. Um projeto social é uma unidade menor do que uma política, e a estratégia de desenvolvimento social que esta implementa (MOURA; MULLER; STEPHANOU, 2003). Os projetos são focados em uma problemática social específica, a partir de uma ação geralmente mais localizada no tempo e focalizada em seus resultados. As políticas públicas envolvem um conjunto de ações diversificadas e continuadas no tempo, entre estas ações estão os projetos sociais.

Analisando algumas práticas sociais voltadas à juventude em Porto Alegre, observamos que o foco principal acaba sendo<sup>11</sup>:

- a) promessas – quando os projetos não passam das promessas políticas governamentais, quando são utilizados para atingir objetivos individuais de pessoas da comunidade, ou ainda quando são construídos sem consultar e envolver a comunidade;

---

<sup>11</sup>Essa análise partiu da observação de algumas instituições que atendem jovens e crianças em Porto Alegre, como Serviços de Atendimento Sócio-Educativos (SASE), programas de atendimentos na área da saúde pública, atuação de ONGs, projetos desenvolvidos em escolas, etc. Quando dizemos foco principal, não desconsideramos a mescla entre os diferentes focos citados.

- b) superficial - quando pretendem resolver muitas questões com tempo e verba restritos. São projetos que iniciam com propostas fantasiosas para resolver várias dificuldades com relação aos jovens, mas que apresentam um cronograma e financiamento restritos, independente de outras propostas que possam surgir ao longo do percurso. Estas propostas que enfatizam uma ação mais política do que direcionada à produção de formas de inclusão social dos jovens, tendem a operar sob efeitos imediatos e negam a necessidade de observar questões em sua complexidade e diversidade;
- c) de reprodução - quando ocorrem ações que revelam que os objetivos dos projetos está na reprodução de outras instituições tradicionais, onde se usa da repressão e da disciplina como forma de educar jovens e crianças;
- d) assistencial – priorizando uma relação paternalista em que a instituição fornece serviços, sem necessariamente exigir uma implicação dos envolvidos nas atividades, como distribuição de alimentos e roupas.

A seguir, descreveremos um projeto social que surgiu em Porto Alegre, não especificamente dentro de uma política pública voltada para a juventude, mas que teve uma das suas ações direcionadas para o jovem da periferia da cidade.

### 1.3.1 Programa Segurança Cidadã

O interesse por este Programa surgiu no momento em que percebemos que havia uma metodologia diferenciada que dava conta dos anseios da comunidade, pois sua proposta pretendia ir além de uma política social assistencialista, o que representava um aceno para a possibilidade efetiva de interlocução entre a comunidade, o governo, a universidade e outras instituições. Além disso, propunha-se à criação de uma política pública integrada, prevendo ações com várias instituições na comunidade da Restinga: escolas, telecentro, promotorias legais populares, representação cultural da Restinga, entre outros. Esse funcionamento em rede das ações do programa, conectava as várias instituições que atendem os jovens, ao mesmo tempo em que pensava nos que estão vinculados a espaços para além dessa rede. Cabe explicitar o contexto que deu origem ao projeto.

Em função da crescente violência na cidade de Porto Alegre<sup>12</sup>, em 2001, o antropólogo Luiz Eduardo Soares, na época, ex-subsecretário de segurança estadual do Rio de Janeiro, foi contratado pelo prefeito, na época, Tarso Genro para implementar projetos visando pensar em soluções para a criminalidade no município. No ano de 2001 ocorreram 794 homicídios na área atendida pelo DML<sup>13</sup> de Porto Alegre, destes, mais de 80% foram devido a projeteis de armas de fogo. A maior parte dos homicídios ocorreu em pessoas do sexo masculino, com cerca de 95% deles. O grupo etário em que houve mais homicídio por armas de fogo foi o de 16-30 anos, com 57,92% do total (Filho e Rovinski, 2002).

Segundo Soares (2001), o panorama político da cidade, que contava com sucessivas administrações populares, que abrigara edições do Fórum Social Mundial, adicionada à

---

<sup>12</sup> Segundo Brusius e Gorczewski (2002), em Porto Alegre, entre 1991 e 2000, o índice de homicídios subiu 43,3%.

<sup>13</sup> Departamento de Medicina Legal de Porto Alegre

preocupação das autoridades com questões relativas a segurança pública começaram a dar margem e tornar possível a criação de projetos nessa área.

Diante das limitações da Guarda Municipal, tornou-se importante pensar em intervenções preventivas, capazes de alterar as condições imediatas que propiciam a violência. A idéia fundamental para combater a criminalidade implicava na criação de programas de prevenção que envolvessem uma rede de esforços. Começou a ser pensado, então o Programa de Segurança Pública Municipal.

O Programa<sup>14</sup> iniciou com uma avaliação da criminalidade em Porto Alegre desenvolvida a partir de etapas: 1) o diagnóstico das dinâmicas criminais e dos fatores de risco, seja de vitimização, seja de atração para o crime; 2) a elaboração de um plano de ação; 3) sua implementação; e 4) sua avaliação não só dos resultados, também do processo. Havia necessidade de criação de um organismo político que conduzindo o processo pudesse pensar em ações preventivas à violência.

A partir do levantamento dos fatores de risco em Porto Alegre, o bairro Restinga foi escolhido, junto com o Loteamento Cavallhada e o Bairro Bom Fim para a execução de um estudo piloto sobre a criminalidade. Na Restinga, esse diagnóstico envolveu reuniões com o governo, visita a diversas instituições da comunidade e freqüentes debates com estas diferentes instâncias.

---

<sup>14</sup> Documentos sobre descrição do Programa podem ser encontrados no site <<http://www.les.com.br>>.

A pesquisa dos fatores de risco, em comparação com os outros dois bairros estudados, trouxe como resultado altos índices de violência na Restinga. No Bairro Restinga, entre 1991 e 2000, o índice de homicídios teve um acréscimo de 72,72%. A maior parte do número de homicídios vitimou jovens entre 15 e 24 anos, ocorreu por armas de fogo, envolvimento em tráfico de drogas e armas, conflitos entre gangues e violência doméstica. Os dias de maior ocorrência dos mesmos eram sextas-feiras, sábados e domingos, entre dezoito e vinte e quatro horas (BRUZIUS; GORCZEVSKI, 2002). Estas últimas estatísticas acompanham o crescimento do número de homicídios a nível nacional e a relação com a faixa-etária/causas.

Surge, então, uma proposta de política pública voltada para o jovem que pretende discutir a cisão cidade-periferia, a relação entre a Restinga e os outros bairros de Porto Alegre, entre o jovem da periferia e o processo de estigmatização e invisibilidade. Em face aos índices acima citados, inicialmente a ênfase da proposta era o trabalho com esses meninos e meninas vulneráveis a cooptação pelo tráfico de drogas e armas.

Para Soares (2001), o tráfico opera recrutando jovens e para recrutá-los, são oferecidas vantagens de dois tipos: materiais e simbólico-afetivas. Os benefícios materiais resumem-se à remuneração. Os simbólico-afetivos incluem experiências e valores tais como: acolhimento, pertencimento, valorização da auto-estima, reforço narcísico, autoridade, respeito, lugar e significado sociais, importância gregária e funcional. Essas experiências e esses valores sintetizam-se no tráfico, na posse da arma, ícone de virilidade e potência, e cujo uso os meninos, antes negligenciados na vida social, rejeitados pela família e pela sociedade, tratados com indiferença, reduzidos a seres quase invisíveis, recuperam visibilidade e presença, impondo medo e obediência.

Segundo o Programa de Segurança Pública, os contornos gerais do grupo de risco estão claros: o grupo mais vulnerável é jovem e pobre, geralmente do sexo masculino, e representa o contingente sob maior risco de dois pontos de vista, passivo e ativo. O termo *vulnerável* refere-se, simultaneamente, à permeabilidade à mensagem sedutora do tráfico, que conduz esses jovens ao crime, e ao grau de exposição à violência, que concentra, nessa faixa etária e social, os maiores índices de vitimização letal (SOARES, 2001). Esses jovens geralmente ou são *invisíveis* para a sociedade, são negligenciados, ou alvo do preconceito. Com a arma, o jovem pode produzir um sentimento no outro, já não é mais o invisível, mas agora impõe o medo, em um processo de afirmação de si.

No operar do tráfico, os mesmos meninos que cometem homicídios, morrem muito cedo, são mortos por outros jovens da sua faixa etária. Em uma sociedade guiada pelo consumo e pela imagem, na fome de existir, de ter valor, os meninos (as) buscam o mesmo que os(as) meninos(as) de classe média buscam: é o reconhecimento, a cidadania, essa busca muitas vezes está atravessada pela lógica de consumo de objetos de identificação com grupos de consumo capazes de fornecer reconhecimento, valor e visibilidade.

Soares (2001) aponta que para ser capaz de constituir um laço institucional com esses jovens, o projeto precisaria então oferecer possibilidade de renda e/ou profissionalização mas, ao mesmo tempo, e esse é o aspecto importante para o presente estudo, oferecer benefícios simbólico-afetivos. Nesse último caso há a necessidade de dialogar com o imaginário jovem, sabendo capturá-lo. E mais: para que o desafio da invisibilidade seja enfrentado, é necessário empregar outros recursos, para que as propostas sócio-educativas não se restrinjam a uma

reeducação moral que opera como outra violência, a simbólica, e nem mesmo na imediaticidade da fruição.

Os modos de expressão, de experiência de virtuosismo, protagonismo e aprendizado envolvendo a produção cultural e tecnológica necessitam ser devolvidos à consciência dos seus protagonistas sob a forma do reconhecimento, da reafirmação positiva, da confirmação, da admiração coletiva e virtual.

Do projeto piloto a ser implementado na Restinga, constavam ações públicas e comunitárias que auxiliaram a construir alternativas de prevenção à violência: a) curso de sensibilização dos agentes públicos sobre violência doméstica contra as mulheres e as crianças; b) Studio Multimídia<sup>15</sup> – estação popular de invenção cultural: construção, organização, programação; c) Esporte Noite e Dia e; d) Artes Marciais<sup>16</sup>.

Segundo Montenegro (2001) como também em uma reportagem publicada pelo jornal Zero Hora em junho de 2002<sup>17</sup>, nos meses de outubro a dezembro de 2001 o bairro ficou três meses sem registrar mortes violentas. "Nos últimos meses, tem sido comum a 16ª Delegacia da Polícia Civil receber ofícios de associações de moradores com agradecimentos pela diminuição na violência no bairro." Bruzius e Soares (2002), ao avaliarem a implantação do projeto, escrevem

---

<sup>15</sup> Primeiro nome dado ao Estúdio Multimeios da Restinga.

<sup>16</sup> Desses projetos, tem-se notícia que atualmente somente o projeto Artes Marciais continua e tem ampliado em número de crianças e jovens, escolas e outros espaços da comunidade. Na época foram promovidas algumas oficinas sobre comunicação; foi realizado um trabalho com agentes públicos sobre a utilização das quadras esportivas, campos de futebol e pracinhas no Projeto Esporte Noite e Dia; e um curso de capacitação em Violência Doméstica.

<sup>17</sup> IRION, Adriana. Número de homicídios caiu pela metade nos primeiros em comparação com 2000. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 03 jun 2002.

"Após nove meses de intenso trabalho [...] que somou quase seiscentas reuniões em vilas, associações, serviços de saúde, educação, segurança, esporte, cultura etc., além da comunidade acadêmica, constatou-se que houve uma brusca queda dos homicídios no local escolhido para a aplicação do projeto piloto, que sintetizava e servia como teste prático do programa formulado: o bairro Restinga, localizado na zona Sul da cidade."

Pensando nos contrastes da Restinga e em como eles poderiam estar influenciando em episódios de violência local, o Estúdio foi idealizado em 2001, em um debate entre o poder público e a comunidade, com objetivo de prevenir a violência no bairro. De julho de 2003 a abril de 2004, acompanhamos o processo de autoria coletiva entre a comunidade – e o poder público: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana (SDHSU) para a implementação do Estúdio. Foram reuniões formais, debates, na lista de discussão via Internet, seminários e encontros em outros espaços da comunidade.

Da implantação inicial do projeto até o momento atual entre a SDHSU e comunidade, muitos movimentos puderam ser observados tais como: a diferença da representatividade de grupos da comunidade nas reuniões; funcionários da prefeitura não-capacitados para trabalharem em projetos sócio-educativos comunitários; disputas de interesses entre representantes da prefeitura e da comunidade. A questão da violência foi um tema que deixou de ser debatido nas reuniões, produzindo um deslocamento na proposta original. O Estúdio que nasceu dentro de uma política pública de prevenção da violência, voltou-se para a geração de renda e atendimento das produções de culturais da comunidade.

A *nova cara* do então Estúdio Multimeios da Restinga foi fruto do que podemos denominar de uma autoria coletiva. Este passou a ter objetivos como: a criação de um espaço de formação, produção, constituir-se em um pólo cultural; proporcionar visibilidade ao protagonismo juvenil; proporcionar a participação popular; constituir-se em espaço de

articulação comunitária; e de desenvolvimento econômico<sup>18</sup>. Foi definido, também, o público a que se destinará o Estúdio: estudantes e jovens alheios ao universo escolar; jovens em situação de risco social e/ou em vulnerabilidade às dinâmicas criminais, ou que cometem ato infracional, ou que estejam cumprindo medidas sócio-educativas, ou penas alternativas; e organizações sociais e grupos culturais.

As reuniões foram perdendo a sua periodicidade e os grupos ativamente participantes. Houve uma formação inicial deicineiros multiplicadores que trabalhariam em oficinas de Vídeo, mas ainda faltaria Rádio, Música, Internet, e Jornal. A partir disso, as reuniões foram cessando. Atualmente o Estúdio transformou-se em um local onde apenas uma lista restrita de pessoas da prefeitura e da comunidade tem acesso<sup>19</sup>. As oficinas são esporadicamente mencionadas, mas o Estúdio em si não está funcionando.

A desarticulação entre governo e entidades da Restinga, gerou, nesse caso, um processo intenso de frustração e descrença, desmobilizando o grupo inicialmente estabelecido<sup>20</sup>. O processo de gestão do mesmo foi atravancado por dificuldades governamentais e da própria comunidade, que não conseguiram ser autoras do espaço que está construído, mas não permite acesso aos jovens, a quem o projeto se destina. O Estúdio, atualmente, lembra as instituições que funcionam ilhadas na comunidade, entre suas grades e muros, é também um tipo de violência, pois priva o acesso, a interlocução, e possibilidades de visibilidade e aprendizagem dos jovens diretamente interessados no/do projeto.

---

<sup>18</sup> I SEMINÁRIO ESTÚDIO MULTIMEIOS RESTINGA. 2003. Porto Alegre. *Estúdio Multimeios Restinga - Instalação Provisória*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, 2003.

<sup>19</sup> Somente pessoas autorizadas por funcionários da prefeitura podem entrar no local.

<sup>20</sup> O que também refletiu no contato inicial e na etapa da delimitação dos objetivos do projeto em análise na dissertação, muitosicineiros não acreditavam que o projeto seria concluído. Ainda hoje, muitosicineiros se surpreendem com a efetivação da publicação, por exemplo.

Além de representar uma forma de auto-gestão da comunidade, inicialmente foi pensado para se trabalhar com os jovens da comunidade. O fato dosicineiros serem do bairro, por si acenava como um potencializador dos vínculos futuramente estabelecidos com os jovens, seja porque muitos já se conhecem de oficinas que são realizadas individualmente pelos oficineiros, seja porque a linguagem utilizada tem a ver com o contexto do bairro onde vivem. Um outro possível potencializador, não só dos vínculos, mas da oficina como um todo é o uso das tecnologias, e através dessa a criação de linguagens que tem a ver com o que os jovens desejam conhecer. Isso pode ser dito, pois em muitas oficinas, ainda que isoladas, eram utilizadas diferentes tecnologias que os jovens desejavam experimentar e isso parecia ser algo muito atrativo para eles – este procedimento pode ser verificado em oficinas de filmagem, rádio, música, entre outras.

Essa dinâmica que acontece na interação entre oficinandos, oficineiros, tecnologias e produções da oficinas, poderia ser reveladora de uma aprendizagem coletiva do objeto em si. Aqui reside nosso interesse na pesquisa, em uma aprendizagem de si mesmo produzida a partir do exercício da autoria, e nos mecanismos capazes de produzir modificações estruturais na convivência. Segundo Maturana e Nisis (1999), as tecnologias podem colaborar para a ampliação de espaços da convivência nos quais se legitime o exercício do respeito mútuo, da colaboração desde que se pergunte qual emoção sustenta esse acoplamento tecnológico, o que queremos com elas? Que tipo de vida estamos possibilitando a partir desse encontro com a tecnologia?

Como os autores, podemos pensar que a tecnologia pode transformar as capacidades produzindo outras possibilidades de exercício subjetivo, nos propomos estudar em que medida esse encontro entreicineiros/tecnologias/oficinantes/acadêmicos pode produzir espaços de exercício de autoria.

## 2 OFICINAÇÃO E EXERCÍCIOS DE AUTORIA

### 2.1 Oficinar como proposta de intervenção.

A escolha das oficinas como foco de análise no presente estudo deve-se, principalmente, ao fato de que a configuração de uma oficina pressupõe que os participantes se encontrem para realizar atividades operativas compartilhadas. O pressuposto da interação pode se constituir um campo propício para o exercício de autoria.

As oficinas, como uma metodologia de ação, têm sido utilizadas com frequência em intervenções sócio-educativas. A partir da experiência nos estágios anteriormente citada e da vivência comicineiros da Restinga, podemos elencar algumas hipóteses para sua crescente utilização:

- a) a proximidade sócio-cultural entreicineiros eicineandos. O contextoicineando é tomado em consideração desde o planejamento da oficina. Muitas destas são propostas a partir das necessidades dosicineandos, levando em conta a realidade e o contexto onde vivem;
- b) ampliação das modalidades de linguagens. Muitosicineiros utilizam uma linguagem afeita aosicineandos. Não há uma prevalência da linguagem escrita – como nas metodologias escolares. Nas oficinas, ao invés da contenção dos corpos, há um estímulo ao movimento como um todo<sup>21</sup>. Quando possível, são utilizadas ferramentas como música, dança, esportes, fotografias, rádio, vídeo, produção

---

<sup>21</sup> Ao se observar jovens e crianças de periferia, suas danças, músicas e outras expressões é interessante verificar como o movimento do corpo é relevante como forma de comunicação.

gráfica, informática, etc., que podem atrair a atenção e curiosidade dos oficinandos.

Uma mesma oficina pode conter diferentes formas de linguagens;

- c) a construção de oficinas populares parte, muitas vezes, das experiências e vivências dos próprios oficineiros, de um saber produzido localmente, o que reflete na maneira de pensar e de realizar cada oficina. Assim como os jovens da periferia sofrem pelo intenso processo de invisibilidade, a oficina surge como uma possibilidade de tornar visível a produção popular e as potencialidades do jovem participante e do oficineiro;

Apesar de vivenciarmos o freqüente emprego da modalidade oficina como estratégia de intervenção, principalmente em projetos de cunho sócio-educativo, não é tão fácil mapear os estudos sobre o emprego. Em nossa tentativa de busca de referências bibliográficas, acessando bases de dados como *Scielo*, Portal CAPES, Biblioteca Virtual em Adolescência e Saúde e *sites* de busca como o *Google* e o *Yahoo*<sup>22</sup>, encontramos poucos estudos sobre o tema. A maior parte dos trabalhos se restringe a descrições de experiências, sem uma tematização teórica sobre as oficinas. Ao buscar informações sobre projetos e organizações que trabalham com jovens, observamos que as referências se afinam mais ainda.

Encontramos algumas referências que nos ajudaram a pensar em um conceito para oficina, tal como utilizamos neste trabalho, além de articular a noção dos oficineiros. Para Guerra (2000), o fundamento da oficina é que, ao por em ação novas relações com a linguagem, se estabeleça também novas relações com a realidade. Em se tratando de oficinas que colocam a disposição ferramentas tecnológicas e metodologias culturais de comunicação,

---

<sup>22</sup> Respectivamente acessados em <<http://www.scielo.br>>, <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/>>, <<http://www.adolec.org/E/sobre.htm>>, <<http://www.google.com.br>> e <http://www.yahoo.com.br>.

seus potenciais se ampliam pela abertura a interações diferenciadas daquelas específicas da rede social que provêm os jovens. A aposta se traduz na virtualidade do dispositivo oficina, acoplado às tecnologias e a uma metodologia de intervenção que coloque em questão a autoria e o protagonismo do jovem.

Para Rena (2001), as *Oficinas* se constituem em uma ferramenta de ação grupal que tem efeitos subjetivos. Aliando essa idéia à anterior, podemos pensar a oficina como uma tecnologia social que propicia um exercício de autoria ao mesmo tempo coletivo e singular:

... a Oficina enquanto processo grupal se constitui de uma vivência que integra diferentes estratégias de interação onde os sujeitos são envolvidos cognitivamente e emocionalmente com uma questão relevante ou experiência significativa. Neste modelo metodológico a palavra na forma de discurso individual, falado ou escrito não é o único instrumento de mediação entre os participantes do grupo e entre estes e a realidade mais ampla. [...] são oferecidos outros recursos de linguagem[...] Assim, a “*Oficina*” é construção coletiva fruto do esforço de cada um e de todos, onde a intervenção educativa poderá, quando for o caso, ser associada a investigação. É lugar de aprendizado na medida em que cada um é chamado a mergulhar na própria história em movimento e, compartilhando idéias, experiências e sentimentos, oferecer essa mesma história como material de trabalho do grupo em “*Oficina*”. As práticas sociais que constituem esse cotidiano do sujeito serão problematizadas pelo grupo abrindo perspectivas para a revisão de valores e posturas diante da realidade e/ou explicitando contradições e instalando conflitos que podem alavancar o crescimento pessoal. (Rena, 2001, p.8).

Ferrari & Jeolás (2003), ao falarem de oficinas de prevenção, as concebem como espaços de reflexão que interligam ação-práxis-reflexão. A articulação ação-práxis-reflexão se efetivou em vários momentos no coletivo que é alvo de nossa investigação. Os oficinairos, participantes do projeto que está sendo analisado neste estudo, além de planejar, executar e avaliar as oficinas, também refletiram sobre seu sentido:

... as oficinas podem contribuir com a metamorfose ou a modificação de um estado, de um sistema. Proporcionar outros modos de existir na sociedade, situações sociais; condições de vida. Oficina surge das coisas informais, onde as instituições tradicionais não conseguem lidar com a realidade cotidiana, por exemplo, as referências no ambiente escolar como fonte promissora das relações sociais a serem

trabalhadas e valorizadas. Além disso, as oficinas podem contribuir para que cada indivíduo possa entender, interagir para modificar, ou consolidar a sua existência e a de seus semelhantes em favor do bem comum. Estabelecer uma interação mais aberta, verdadeira e confiante entre a realidade e a necessidade de fato. Portanto, uma oficina deve cumprir um papel do movimento social organizado, e ser o mais arejada possível, propiciando a participação menos burocrática dos cidadãos nas suas atividades afins, de modo que os participantes sejam incentivados a assumir a idéia de responsabilidade, num ato de busca à formação e identidade política individual, para sim, a partir daí, interagir com a comunidade, tendo a oportunidade de se apropriar de um determinado conhecimento útil para a sua vida. Com certeza, não deve substituir os meios formais de educação, mas sobretudo, servir como um auxílio, proporcionando uma dialética entre a educação formal e popular, de um lado uma que busca um diploma para a vida, e de outro, uma que busca a visão de uma política articulada com os movimentos sociais, apresentando ao jovem um mundo onde ele é um agente social que tem a maior importância para o desenvolvimento de uma comunidade. Portanto, uma oficina deve ser um meio alternativo de transformação cotidiana, no seio da comunidade, na busca de um papel claro e fomentador das ações políticas em favor da prevenção de muitos problemas que permeiam o cotidiano de bairros e regiões onde o poder público não cumpre seu papel de expansão da democracia e da qualidade de vida. (Publicação Vivenciando a Cultura na Restinga, no prelo)

O trecho acima mostra a dimensão política dessa modalidade de intervenção. Podemos pensar a oficina como uma tecnologia social por que produz um espaço coletivo de trocas, um espaço de atualização de convivências de coordenações de ações, de reflexões, de posições políticas. Constitui uma tecnologia social pela possibilidade de exercício da expressividade e da visibilidade. Elas constroem também uma realidade compartilhada que ganha consistência a partir da interação entre seus participantes.

Quando os oficinairos, oficinantes e acadêmicos se unem e juntos problematizam situações por um determinado período, desencadeiam mutuamente mudanças estruturais, perturbações. Oficinairos e oficinantes se constituem e vão também constituindo um espaço de convivência. Isso acontece através das coordenações das coordenações de ações proporcionadas pelo conviver. Nossa aposta é que a análise do acontecer das oficinas possa revelar os movimentos, a dança das mudanças estruturais.

Nesse espaço, todos os envolvidos vão compartilhando experiências e saberes, estabelecendo, pelo uso de ferramentas específicas, as produções de cada oficina. As produções surgem a partir das interações e da coordenação de ações entre oficinairos, oficineiros e ferramentas. Cada oficina terá uma história de interações e produções que podem ser tomadas, em um movimento de recursividade, para servirem como objeto de reflexão para os seus participantes. As oficinas, como são realizadas em espaços coletivos, podem influenciar na visibilidade dos participantes e nas produções das oficinas. Nesse aspecto a oficina pode surgir como uma tecnologia que propicia o surgimento de exercícios de autoria.

Se as oficinas podem ser pensadas, como tecnologias sociais, então podemos supor que possam se constituir em territórios de vida propícios à emergência da função autor. Pode parecer estranho ao leitor a utilização da Biologia do Conhecer para iniciarmos a trabalhar com o conceito de autoria. Na próxima seção, procuraremos propor como os conceitos dessa teoria auxiliam a mostrar que as oficinas podem se constituir em redes de conversações capazes de gerar efeitos de autoria.

## **2.2 Oficinando autorias e a Biologia do Conhecer.**

A autoria apresenta-se em nosso estudo como conceito chave, no qual as interações dentro das oficinas serão enfocadas. Nosso objetivo, ao discutir a questão da autoria, não é desenvolver um modelo geral, mas observar alguns de seus exercícios em um campo específico de estudo: um projeto de oficinas voltado para jovens do bairro Restinga em Porto Alegre.

É importante frisar que a autoria não está referida somente à marca identitária de uma obra, nem a suas relações jurídicas. Pensamos autoria como uma atividade cognitiva/subjectiva que se produz no fluir do linguajar e do emocionar<sup>23</sup> acoplados às tecnologias, dentro do espaço das oficinas. Para caracterizar a autoria, é necessário fazer um breve percurso teórico em alguns conceitos da Biologia do Conhecer. A noção de autoria, neste estudo, tem como inspiração o conceito de *autopoiesis*, descrito por Humberto Maturana e Francisco Varela (1997b), cuja idéia deriva do termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução, produção de si em um mundo. Estamos propondo estudar espaços que possibilitam a auto-produção de si mesmo, de uma obra no encontro de um outro. No caso das oficinas, pode-se dizer que existem vários momentos onde atos auto-produtivos, produtivos e de alteridade se realizam.

Os conceitos de *distinção, observador organização, estrutura e acoplamento*, são importantes para compreender como os processos de interação nas oficinas podem viabilizar exercícios de autoria. Para Maturana e Varela, o ato cognitivo básico é a distinção. O observador – que não pré-existe ao ato de distinção - se constitui no exercício de produção de uma explicação sobre a experiência vivida. Ao explicar o viver, distingue algo como uma unidade, criando uma fronteira que delimita um objeto e seu entorno.

As unidades, frutos do ato de distinção, se complexas, podem ser caracterizadas por sua organização e sua estrutura. A organização diz respeito às relações necessárias e suficientes que devem ocorrer entre os componentes de algo para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica. A estrutura é relativa à categoria dos componentes

---

<sup>23</sup> Emocionar é o processo, a dinâmica do fluir das emoções, assim como o linguajar é o fluir da linguagem. O que distinguimos, quando distinguimos emoções são classes de condutas relacionais. As emoções dispõem nossos corpos no espaço relacional e no tempo, elas são distintos domínios de ações possíveis, distintas disposições corporais. Não existe ação humana sem uma emoção que a funde como tal e a faça possível em ato. Por isso, segundo Maturana, não é a razão que nos move, e sim a emoção.

e às relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização (MATURANA, 2001a, p. 54). A estrutura constitui um modo de atualização da organização considerando os elementos que a constituem.

Ações de distinção são feitas a todo o momento em nosso viver como observadores. Neste texto, por exemplo, distinguimos as oficinas como unidades de análise, em um fundo que contém agentes e acontecimentos perturbadores de sua existência. Unidades existem nas oficinas a partir do encontro da história de um bairro, seus movimentos, com as políticas públicas e suas lutas. Focaremos os processos ocorridos, tomando como unidades as oficinas.

A estrutura de um sistema se modifica em congruência com um meio no qual ele existe, mas os rumos dessas modificações estão determinados pela dinâmica estrutural atual do sistema. É o que o autor vai chamar de determinismo estrutural (MATURANA, 2001, p. 108). Por isso, é importante compreendermos essa dinâmica estrutural através da qual podemos encontrar os sentidos produzidos nos movimentos da unidade - complexa do caso em questão. As oficinas se estruturam tanto em congruência com os movimentos do bairro, como em relação às políticas públicas, mas sua deriva só pode ser explicada pelas condições atuais de seu operar estrutural. A estrutura é o que determina o devir do sistema, sendo móvel: se re-edita a cada momento de atualização e, assim, constitui uma história.

Entre a estrutura das oficinas, os movimentos do bairro e as políticas públicas, se produz uma compatibilidade ou comensurabilidade. Enquanto existe essa compatibilidade, os três atuarão como fontes de perturbações mútuas e desencadearão mutuamente mudanças de estado. Esse processo continuado denomina-se de acoplamento estrutural (MATURANA,

2001, p. 112). Alguns modos de configuração desse acoplamento serão comentados na *Análise da Experiência*, Capítulo 5.

As características autoprodutivas são aqui utilizadas como inspiração para pensar nos processos de autoria. Tomamos o cuidado recomendando pelo autor, Maturana, de não utilizar a palavra *autopoiesis* que não pode ser utilizada como sinônimo de autoria, pois *autopoiesis* refere-se especificamente à característica de auto-produção dos sistemas vivos – autopoiéticos. Pensando nos sistemas auto-produtivos, existem duas condições básicas para que ocorra a autoria. Em primeiro lugar, segundo o autor: "Tudo o que é dito é dito por um observador" (MATURANA, 1997a, p. 53). É necessário um observador para distinguir o processo de autoria.

Como estamos falando em uma autoria que inclui a produção de si, de algo e do grupo, pressupomos que o sujeito tenha que se constituir em um observador para então advir um autor. Mas a auto-produção de si tem uma condição essencial: que a relação com o outro não seja de apropriação, mas de alteridade (por isso o fechamento estrutural), ou seja, que o outro permaneça como um outro e não como um *outro eu*, ou como um *outro a partir de mim mesmo*. (LARROSA, 1996).

O observador é quem vai descrever um sistema como sendo o sistema no qual a autoria se gera, ou seja, um sistema que, ao operar segundo determinadas relações, produz efeitos de autoria. O autor só é autor quando reconhecido pelo observador como autor. Para que haja autoria, é necessária uma interação em que exista o reconhecimento da ação – a visibilidade, comentada por Soares (2001), como uma das condições. Entretanto, o observador

não precisa ser alguém de fora do próprio sistema. Quando o autor se reconhece como tal, está ocupando também a posição de observador: observador-autor.

A autoria aqui é vista como produto de uma rede de conversações. Nosso sistema de análise pode ser inicialmente descrito como cada uma das diferentes oficinas e o próprio Projeto *Vivenciando a Cultura na Restinga*<sup>24</sup> focalizados nessa dissertação.

Antes de precisar a questão propriamente dita da pesquisa, faz-se necessário realizar algumas articulações entre as características autoprodutivas dos sistemas autopoieticos que possam funcionar com os possíveis operadores de exercícios de autoria.

A autoria se dá no vir a ser autopoietico, no sentido da autoprodução e auto-criação, sem o apelo a um agente organizador externo ao próprio sistema. O vir a ser autopoietico refere-se ao fato de que a autoria resulta de operações que ocorrem no interior das próprias oficinas desse projeto sócio-educativo, sem apelo a agentes externos ao próprio projeto, ou seja, todo o histórico da Restinga e a UFRGS podem ser pensados como condições de possibilidade das oficinas, mas são considerados *fora do sistema oficina* por que operam como perturbadores à oficina. É na dinâmica estrutural da própria oficina que buscamos encontrar as possibilidades de constituição de exercícios de autoria. Por exemplo, para que seja produzida autoria nas oficinas, não é necessário e nem suficiente que seja *decretado* que elas funcionarão como espaços produtores de autoria, se nas próprias oficinas não houver uma dinâmica relacional específica que articule os participantes, monitores, tecnologias e produções. Não se trata de dizer que nos sistemas que consideramos *fora* das oficinas não haja processo de autoria, mas sim que estamos produzindo um recorte em nossa pesquisa.

---

<sup>24</sup> A descrição do Projeto será feita na Metodologia.

A oficina pode ser pensada como uma *usina de autorias* no momento em que os oficinairos, os oficinantes, eu própria como pesquisadora e as tecnologias participam em um domínio de coerências históricas que se dão através de mudanças congruentes e interações recorrentes. Pretendo acompanhar como acontecem condições que potencializem o exercício de autoria, tanto para oficinairos e oficinantes como até para mim mesma, pois também necessito exercitar essa função na Dissertação.

Segundo Maturana (1999), permitimos que a história das oficinas - e do projeto - aconteça na conservação das interações e essa história é que pretendemos acompanhar. A autoria, por sua vez, muda em congruência com a ontogenia do sujeito, em congruência com o realizar da sua autopoiese. Dessa forma, seu domínio cognoscivo também muda e seu repertório condutual de conhecimentos segue uma história de trocas determinada pela autopoiese.

Se ampliarmos o foco da observação e considerarmos o sistema oficina como constituído de subsistemas - sendo assim um sistema complexo, podemos pensar que se produz um tipo de ontogenia, ou seja, uma história de congruências estruturais entre oficinairos oficinantes, acadêmicos e tecnologias. Essa ontogenia é o resultado de uma história de mudanças estruturais coerentes destes e das oficinas das quais eles participam.

A autoria não é determinada pelos recursos operativos fornecidos pelas ferramentas tecnológicas, nem pode ser pensada como uma propriedade pré-existente aos sujeitos. Muito embora vários deles, em suas circunstâncias do viver, possam ter tido experiências de autoria, essa condição pode se atualizar – ou não – em cada experiência. Parece sensato pensar que

quem já teve a experiência de exercícios de autoria pode mais facilmente ocupar essa função do que aqueles que nunca experimentaram essa condição do viver. Podemos ainda dizer que mesmo para aqueles que já vivenciaram essa condição, um autor, por definição, não se produz sozinho. Como veremos adiante, o ser autor necessita de uma obra e de um reconhecimento desse exercício.

Na próxima seção, iremos apresentar como é possível, a partir da Biologia do Conhecer, sustentar a idéia de um exercício autoral que se produz no operar do sistema oficina.

Se o exercício da autoria se produz em uma rede de convivência, é a própria rede que dá visibilidade a essa produção. A presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos (Arendt, 1958/2004, p. 60). Não só garante, mas dá consistência a essa realidade. A visibilidade, então, faz parte desse sistema, na medida em que é um retorno que o outro nos dá, reconhecimento que permite produzir a sensação de realidade do mundo e de nós mesmos. O sujeito precisa de alguma forma ter o retorno do outro de que seu ponto de observação pode ser compartilhado e, por isso, tem realidade, tem existência.

Visibilidade diz respeito ao lugar onde os enunciados podem ganhar consistência nessa relação: só posso referir-me a mim mesmo como unidade distinta do outro, se eu puder, justamente, me referenciar a este outro. É no espelho do outro que encontro a minha consistência, mas um espelho que devolve sempre a alteridade, pois se reduzimos tudo à própria imagem, não há disposição para escutar o que não sabemos. A experiência da alteridade é a experiência do outro que não posso reduzir à minha medida.

Podemos relacionar a Biologia do Conhecer com estas proposições da autora, pois para a teoria de Maturana, a realidade é produto da relação e depende de um observador que vai olhar para a experiência e compartilhar com outros observadores do mesmo domínio de realidade. O observador humano, o sujeito, só existe em interação com o meio e com outros humanos com quem compartilha o mesmo domínio de realidade, o que garante uma coerência e uma recursão da experiência vivida.

Os conceitos anteriores são necessários para pensar as condições de possibilidade para a emergência dos exercícios de autoria, mas não são suficientes. Necessitamos complexificar a rede conceitual para dar conta dessa idéia.

### **2.3 Oficinando autorias - espaços de diferenciação.**

Soares (2001), no Programa anteriormente citado, fala da importância da visibilidade dos jovens nas oficinas do projeto. Autoria se produz em um outro exercício subjetivo, embora os exercícios de autoria necessitem de reconhecimento e repercutam na auto-estima. O produto da interação não é somente uma obra de cunho cultural reconhecida, mas, nesse processo, de um fazer-se a si mesmo, um outramento.

O exercício de autoria se produz na participação em redes de conversação (entrelaçar do emocional e do linguajar). Conversações não implicam somente redes de fala, mas em coordenações de coordenações de ação - por isso, oficinas. Não basta participar da rede, é necessário que a ação na rede seja reconhecida por sua diferença. Também é interessante pensar que a função autor não se encontra, necessariamente, fixada nos sujeitos humanos. Por

vezes, o acoplamento a uma determinada tecnologia pode, em uma rede, operar na produção de diferença de sentidos; assim como uma parte da rede, ou a rede inteira pode agir como distinção.

A rede que nos propomos estudar é composta por uma heterogeneidade de componentes: oficinas, tecnólogos, o ambiente físico, políticas públicas, editais, etc. Podemos observar esse projeto sócio-educativo operando como uma rede de sentidos, na qual se produz um fechamento estrutural. A esse fechamento denominamos de um *dentro*. Uma ação de autoria pode perturbar essa rede, mas sem sair fora dela, ao utilizar os mesmos instrumentos que a compõem.

Por isso, denominamos esse sistema de estruturalmente fechado, isso não significa que não seja possível modificar um sentido, pois a autoria é a modificação dos sentidos dentro de um fechamento que é sempre operacional. Significa que as possibilidades de modificação estão de certa forma condicionadas pela estrutura atual da própria oficina. No sistema de interação existem recorrências: a combinação dessas recorrências produz as fronteiras daquilo que pode ser observado. É na possibilidade de uma recursão que emerge outros sentidos de observação.

A idéia de uma Ecologia Cognitiva (Lévy, 1993) auxilia no entendimento de que, no sistema observado, não estão presentes apenas outros sujeitos humanos, mas também interagem ou participam dessa rede outros nós que podem ser constituídos pelo acoplamento com as ferramentas tecnológicas - as tecnologias da inteligência. Nas oficinas, a rede de conversação se produz na combinação de componentes heterogêneos, como a experiência do

viver na comunidade. O viver da comunidade constitui outros sistemas de perturbação ao sistema oficina.

Dos projetos da comunidade que conhecemos, observamos uma forte influência da experiência de viver no Bairro Restinga, marcados por uma politização dos líderes comunitários e por uma identidade cultural bastante expressiva. Fará parte da rede de conversação, no projeto em análise, o linguajar utilizado nas diferentes oficinas. Aqui devemos diferenciar os sistemas que produziram a oficina da própria oficina: os projetos da comunidade funcionam como perturbadores dessa última, mas os processos de autoria serão buscados na dinâmica do funcionamento da própria oficina<sup>25</sup>.

Embora os interesses da comunidade possam desencadear no Projeto mudanças, modificações, estas ocorrerão determinadas pelo sistema perturbado, ou seja, a partir da própria dinâmica do oficiar. A oficina surge nesse trabalho como um objeto teórico (fechamento de uma rede de conversações) e metodológico (passível de gerar exercícios de autoria).

A rede de sentidos das oficinas se produz no linguajar e emocionar estabelecido na conversação. A linguagem, como fenômeno biológico, consiste em um fluir de interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações condutuais consensuais. Disto resulta que a linguagem, como processo, não tem lugar no corpo ou em algum lugar do sistema nervoso dos participantes, senão que no espaço de coordenações condutuais consensuais que se constitui no fluir de seus encontros corporais recorrentes.

---

<sup>25</sup> Em um sistema dinâmico estruturalmente determinado, encontramos a estrutura em contínua mudança e interação, nessas interações sempre ocorrem perturbações, ou seja, mudanças de estado, essas mudanças estruturais podem ser destrutivas, quando resultam na perda de organização da unidade; ou pode acontecer uma compatibilidade ou comensurabilidade na interação, nesse caso ocorre o acoplamento estrutural. (MATURANA, 2001)

Nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal particular constitui por si só um elemento da linguagem, senão que é parte dele somente na medida em que pertence a um fluir recursivo de coordenações condutuais consensuais (MATURANA, 1998, p. 80). Temos aqui um interessante observável das oficinas: o fluir recursivo das coordenações de coordenações de ações.

O conversar faz emergir domínios compartilhados consensuais e emocionais. Podemos pensar que cada oficina potencializa modos de pensar e de emocionar, através das conversações que se acoplam às ferramentas tecnológicas. Por exemplo, em uma oficina de música, a conversação não se produz somente com as palavras faladas, mas através de sons e de expressões corporais. Um domínio compartilhado se constituirá na recorrência das conversações. A autoria que interessa neste estudo é a que emerge nessa rede de conversações que se produz nas oficinas. O conversar e suas recorrências se constituirão, então, como um dos observáveis onde o exercício de autoria possa emergir. Quando osicineiros e oficinantes passam a se transformar juntos no fluir das oficinas, podem se produzir domínios compartilhados de sentidos expressos em diversas obras passíveis de serem reconhecidos publicamente.

Apesar de ser possível verificar a produção individual e a produção coletiva nesse sistema, já não é mais possível pensar aqui na autoria como produção de um sujeito isolado, pois ela só existe na inter-relação, então o recorte aqui feito relaciona-se com o sujeito-grupo. Isso não significa que o sujeito por si deixa de ter uma atividade autopoiética, ou que o exercício de autoria não produza efeitos singulares, pois ser autor pressupõe o desdobramento, pelo menos do próprio sujeito, em observador. Cria-se então um sistema virtual no qual o

autor se constitui enquanto observador-autor. Um autor, então, deve poder ao mesmo tempo se realizar, atualizar e especificar-se a si próprio em relação com outros. O enfoque sujeito-grupo é um recorte da nossa mirada de análise.

Pensar um exercício de autoria implica a existência de um tipo particular de relação. Uma relação de produção dentro da rede de conversações. Um autor é reconhecido como aquele que pode produzir ou explicitar deslocamentos nos sentidos estabelecidos na rede de conversação. Por exemplo, na transformação de uma dada tarefa, propor algo diferente, inverter a proposta, deslocar um caminho. Esses deslocamentos podem ou não produzir exercícios de autoria. Dizemos que ocorre autoria quando essa produção na rede de conversações, é reconhecida como tal e contribui na produção coletiva (dentro de uma rede de conversações, ou daquilo que estamos chamando de obra). Nesse caso, existe uma relação entre autoria e visibilidade, pois há a necessidade de ser reconhecido como autor nesse processo, a publicização do efeito.

Ao ressaltar a dimensão da autoria nas redes de conversação, não estamos supondo que existam somente esses processos. Podemos pensar que uma rede de conversação também opera mecanismos de captura, como por exemplo, quando na proposta da oficina, há apenas a reprodução ou execução de tarefas, sem a possibilidade de produção. Sendo assim, quando o oficinante simplesmente aceita a tarefa e cumpre, ele age no sentido inicial proposto, não há deslocamento de sentido, ou marca autoral, o que também observamos quando o oficineiro apenas age como reproduzidor de informações.

Diante do exposto, um dos observáveis significativo da análise é a distinção de deslocamentos presentes na rede de conversações configurada nas oficinas, os quais poderão

indicar a emergência de exercícios de autoria. Os deslocamentos serão tomados como indicadores de análise, pois na seqüência dessa produção poderão estar presentes um reconhecimento (visibilidade) desse deslocamento, a constituição de sua produção como *obra* e a retroação desses efeitos na afirmação de uma autoria.

Antes de adentrarmos no território empírico, cabe explorar ainda mais o conceito de autoria para distinguir outros observáveis de análise. Rickes (2002) apresenta um modelo teórico explicativo de produção da autoria em pesquisa realizada sobre a produção da escrita. Partindo do modelo da autora, apresento os elementos que comporão, por hipótese, o processo de autoria a ser analisado.

# EXERCÍCIO DE AUTORIA

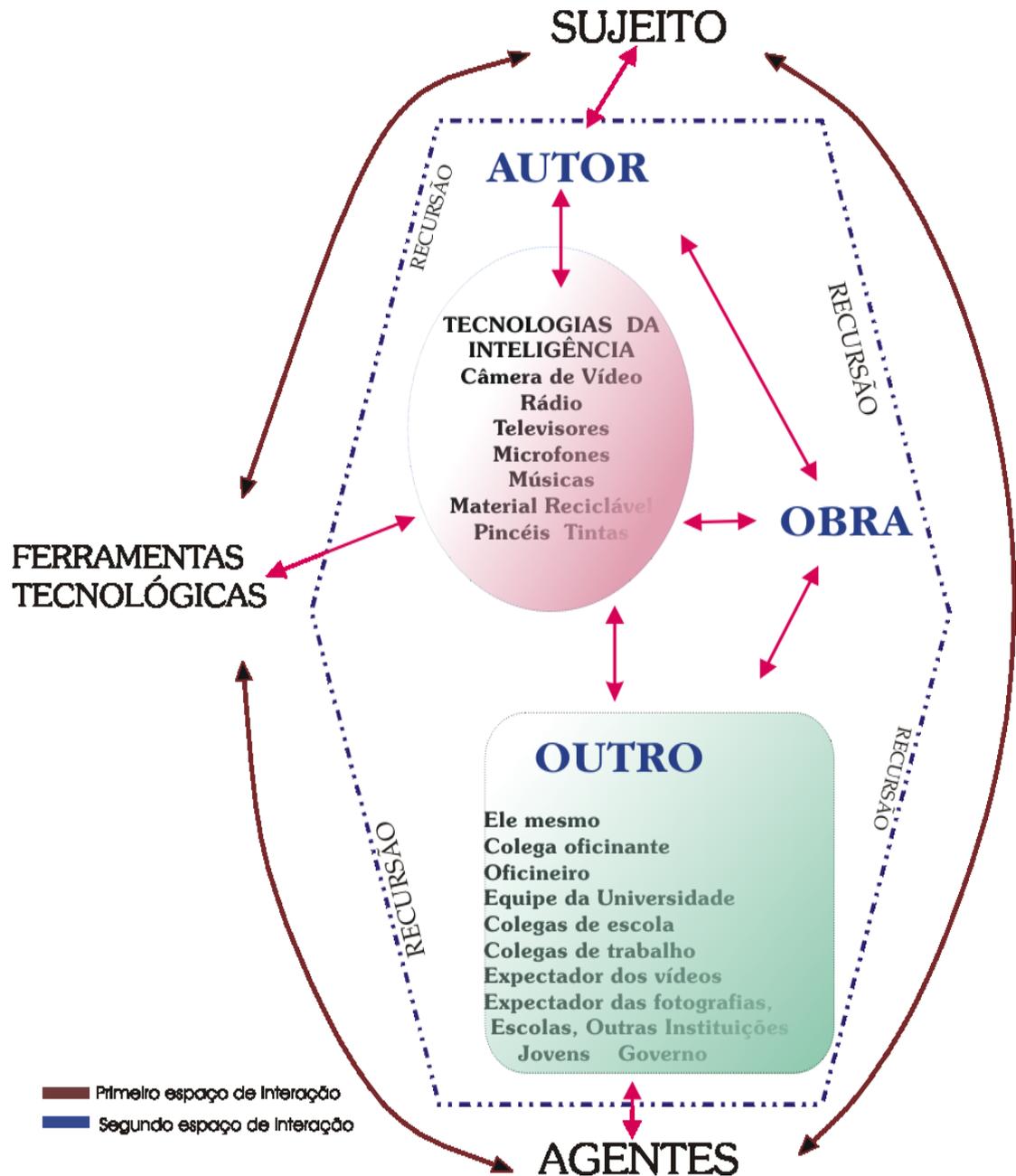


Gráfico nº 1 - Exercício de Autoria

A partir desse esquema, é possível pensar que a autoria como produção de uma sub-rede de relações dentro da rede de conversações das oficinas. Para que exista o que estamos

denominando de exercício de autoria, é necessário que a tríade de elementos (autor-outro-obra) se constitua. Assim, a presença de oficinairos, oficinantes, materiais, tecnologias e metodologias, por si só, não é suficiente para propiciar um espaço de autoria. É necessário que haja uma transformação na interação da qual possam surgir o acoplamento do autor-tecnologias-outro-obra.

No espaço empírico inicial, começam a operar sujeitos, semelhantes e tecnologias, contudo, se não for possível constituir um segundo espaço de operação, não haverá a emergência da autoria, fica-se então no nível da adaptação, onde os sujeitos não fazem transformações daquilo que trazem, mas se adaptam aos modos de operar da rede. Por exemplo, em uma oficina cuja proposta for a construção de um vídeo, buscamos na interação dos elementos da oficina (oficineiro-oficinante-tecnologias) observar se a construção do vídeo vai funcionar como um exercício de autoria, ou não.

Se a câmera filmadora for vista apenas como uma ferramenta onde o oficinairo vai propor uma atividade totalmente dirigida e o oficinante vai apenas executar uma resposta, a câmera filmadora estará sendo utilizada como uma máquina de reprodução. É necessário haver uma interação que conduza ao acoplamento, de tal forma que a tecnologia passe a ser tecnologia da inteligência, então a câmera filmadora passaria a ser uma ferramenta *para se pensar com* (Papert, 1994), para se pensar possibilidades de construção de um vídeo.

Ao ser constituído esse segundo espaço de interação, ocorre uma modificação estrutural nesse sistema, existe uma transformação no estatuto da relação entre os elementos que compõem a rede de conversação: o sujeito passa assumir uma função-autor, as tecnologias passam a ser apropriadas, através da recursão, como ferramentas para *pensar com*

e, o resultado desse acoplamento, reconhecido como uma obra, passa a identificar essa autoria.

Podemos observar que no primeiro espaço de operação, há um fechamento operacional e no segundo nível há outro diferente, cada qual configurando distintas estruturas do conversar e produzindo diferentes efeitos. Na concepção aqui exposta, a autoria resulta como uma produção do operar da rede interativa, ao se estabelecerem relações que podem transformar sujeitos em autores, ferramentas em tecnologias do pensamento, agentes em Outros-diferença, elementos que se constituem conjuntamente.

### **3 QUESTÃO NORTEADORA E OBJETIVOS**

#### **3.1 Questão norteadora**

É possível distinguir exercícios de autoria em espaços sócio-educativos constituídos em parceria entre comunidade e universidade - caracterizados como oficinas ?

#### **3.2 Objetivos**

- Construir indicadores capazes de fornecerem observáveis de exercício de autoria em oficinas sócio-educativas.
- Identificar os condicionantes facilitadores e restritores dos exercícios de autoria nas oficinas.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 Pesquisa e intervenção como modo de investigação

É importante para esse projeto apresentar uma discussão entre o pesquisar e o intervir, uma vez que a análise do exercício de autoria foi proposta no espaço de uma intervenção, de um projeto sócio-educativo que coloca em interseção universidade-comunidade, pesquisa e extensão.

Segundo Maturana, a base de todo o conhecer está em que não se pode conhecer, tomando os objetos ou fatos como externos ao próprio observador. Todo o conhecer é um viver refletido, é uma experiência do viver: *Conhecer é viver, viver é conhecer*. Nessa relação, o objeto não é algo dado a priori, nem separado do próprio sujeito-pesquisador. É construído através desse acoplamento. O observador, ao conhecer, faz surgir um mundo. O mundo é construído, se origina nas perguntas e explicações do observador ao acontecimento, em um processo que visa responder a perguntas que se colocam acerca de suas experiências (MATURANA & NISIS, 1999). Penso que esse caminho de constituição de um sujeito-pesquisador-observador que configura uma questão de pesquisa tenha ficado claro até aqui.

Todo estudo se caracteriza já como uma intervenção, uma vez que produz uma problemática que coloca tanto o pesquisador como os pesquisados com possibilidades de auto-produção, de autoria. Nossos *objetos de pesquisa* - oficinairos e oficinantes - também são observadores ativos, também produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, também participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas

conexões, novos encontros. O campo empírico - e não somente o conceitual - é fruto de uma construção coletiva, de uma ação coletiva.

Embora muitos autores ainda hoje adotem a pesquisa-ação e a pesquisa-participante como sinônimos, Aguiar e Rocha (2004) apóiam-se em Thiollent para afirmar que a pesquisa-ação não é sinônimo, mas é sim um tipo de pesquisa participante, pois nem toda pesquisa-participante é pesquisa-ação. A pesquisa-intervenção aqui apresentada é, então, também um tipo de pesquisa-participante.

A pesquisa desenvolvida nessa dissertação toma como observável uma pesquisa-intervenção mais ampla, que visa construir metodologias de intervenção com jovens no desenvolvimento de oficinas. Trata-se também da invenção de metodologias que conectam o ato da pesquisa com a prática, no momento em que ela (proposta de intervenção) se torna, ao mesmo tempo, método e ação. Na pesquisa-intervenção, não visa-se à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto (AGUIAR E ROCHA,2004).

Na pesquisa-intervenção busca-se uma relação entre o pesquisar e o intervir através da metodologia desenvolvida. Os conceitos-ferramentas são, ao mesmo tempo, operadores da oficina e operadores de análise. Barros (1994) desenvolve a idéia da indissociabilidade entre a pesquisa e a intervenção: “O momento da pesquisa é o momento da produção teórica, o momento da pesquisa é o momento da intervenção” (AGUIAR E ROCHA, 2004) Ou seja, o momento da pesquisa coincide com o instante da produção teórica. Assim, o fato de formular, por exemplo, uma pergunta, já é uma forma de intervenção.

É importante ressaltar que, na pesquisa que serve de campo empírico deste estudo, existem várias possibilidades de construção de conhecimento. Diferentemente do que comumente acontece em uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador e os sujeitos estão engajados no mesmo processo de conhecimento, em nosso caso podem existir tantos processos de conhecimento quantas forem as questões a serem tomadas como objeto de explicação.

Geralmente, em uma pesquisa-ação o pesquisador participa como mais um integrante do grupo de pesquisa, centrando-se em objetivos e ações definidos pelo pesquisador e sujeitos, articula sujeito e objeto, mas ainda os mantém como dois pólos de uma relação. No caso da pesquisa-intervenção, o foco da intervenção é a produção, onde o grupo de pesquisa e o grupo sob o qual incide a intervenção podem ser diferenciados, não implicando que eles sejam pólos da relação, embora haja possibilidade de sobreposição.

A pergunta pelas condições de possibilidade do exercício de autoria não remete a busca por uma causalidade linear. A pergunta principal não é pelo sentido da autoria, mas como ela se dá, quais são as relações que propiciam o surgimento do exercício da autoria. A análise não pretende ser uma explicação linear, mas poder mapear um acontecimento, circunstâncias capazes de gerar esses processos autorais. A possibilidade de pensar os observáveis em co-engendramento permite produzir um encadeamento em anel, em que os sentidos produzidos pelo efeito podem também ter um retorno e serem a causa do próximo movimento, o que nos remete às idéias de circularidade e de integração. O efeito pode retroagir como causa. É o que Maturana (2001) chama de recursividade que ocorre na relação do observador - fenômeno, bem como na interlocução teoria-campo empírico.

A proposta de Maraschin (2004) amplia a idéia da pesquisa como uma intervenção, atribuindo, também, à própria metodologia um caráter interventivo e, com isso, aproximando teoria-prática. Ou seja, o método da pesquisa é a construção da própria intervenção, são operadores que se coincidem e servem, simultaneamente, como base teórica e prática ao exercício da investigação. Em outras palavras, a intervenção é a metodologia e vice-versa, uma vez que se constituem em uma relação de acoplamento. Além disso, a pesquisa-intervenção também atua como uma maneira de investigar que pode proporcionar uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, de modo que este último é capaz de intervir, tanto na própria pesquisa como no próprio pesquisador.

Nesta posição é que podemos pensar a questão da autoria, tanto como produção subjetiva do pesquisador, como também nos sujeitos pesquisados. E aqui o próprio método é uma intervenção, no sentido de propor a possibilidade do exercício da posição de observador e de autoria. O projeto em análise se instituiu com a ênfase na intervenção, ao mesmo tempo com uma preocupação de todos os participantes - tanto os acadêmicos, como osicineiros - de registrar e avaliar a sua realização, onde todos puderam experimentar o lugar de pesquisador. Essa caracterização do projeto tornou possível acompanhar e analisar o processo, ainda que não participando diretamente da intervenção nas reuniões e oficinas na Restinga.

Em função das inúmeras produções do projeto, foi necessário escolher um recorte para análise, as oficinas do projeto Vivenciando a Cultura da Restinga. Este foi apenas uma das etapas do projeto, que contou com a elaboração do projeto Juventude e Vulnerabilidade Social (MEC/SESU), formação do coletivo, realização de uma oficina durante o Evento Portas Abertas da UFRGS, realização das oficinas na Restinga - projeto Vivenciando a Cultura da Restinga, reunião de avaliação do coletivo, produção de vídeo, reunião de

avaliação durante o Fórum das Escolas na Restinga, realização da publicação, dentre outras produções do projeto que seguem. Desse processo participei presencialmente da elaboração do projeto, das duas primeiras reuniões de formação do coletivo, da visita à UFRGS, das reuniões de publicação e da avaliação no Fórum das Escolas. Diante disso, pudemos analisar as oficinas acontecidas no *Projeto Vivenciando a Cultura na Restinga*.

## **4.2 O campo de análise**

Até aqui procurei explicitar minhas motivações que possibilitaram a construção dessa Dissertação, o percurso teórico que permitiu a definição da questão de investigação e a metodologia de intervenção. A partir de agora, convido os leitores a adentrar no campo empírico do estudo: as oficinas sócio-educativas.

As oficinas foram constituídas a partir de uma interlocução entre universidade e movimentos sociais existentes na comunidade da Restinga. Cabe inicialmente apresentar movimentos do bairro que evidenciam um protagonismo na luta por proposições sociais e na defesa de direitos.

### **4.2.1 A RESTINGA**

A Restinga é um bairro de periferia que se localiza a 22 Km do centro de Porto Alegre. O bairro foi idealizado entre 1960 e 1970 como um núcleo habitacional para abrigar moradores deslocados das vilas que foram se formando no centro da cidade, em decorrência do êxodo rural. Os primeiros moradores do local, advindos das vilas Theodora, Marítimos e

Santa Luzia, encontraram muitas dificuldades para se instalarem, pois no local não havia infra-estrutura, água encanada, estradas, luz, escolas e linhas de ônibus. A primeira escola foi construída somente após a reivindicação dos moradores da comunidade. Esse local é hoje conhecido como Restinga Velha.

Em virtude do crescimento desordenado da Restinga Velha, em 1969, o Departamento Municipal de Habitação decidiu transformar uma das regiões da Restinga - o que hoje é conhecido como Restinga Nova - em um grande núcleo habitacional com casas, creches, escolas, centros de lazer e comércio. A idéia era que os moradores da Restinga Velha pudessem ocupar essa área, mas o deslocamento seria feito ordenado, o local teria uma estrutura com novas habitações, saneamento básico, escolas e centro de comércio (NUNES, 1997).

Entretanto, devido ao custo das mensalidades e à instabilidade das condições de trabalho, muitos moradores continuaram a morar nas suas casas na Restinga Velha. Com o aumento da população, a comunidade começou a preocupar-se com a segurança e o lazer. Nessa época foi criada a escola de samba Estado Maior da Restinga.

O que era para ser um núcleo habitacional, hoje é um dos bairros mais populosos da cidade. A Restinga é dividida pelos moradores em várias regiões, além da Restinga Nova e Velha, há outras vilas agregadas como a Santa Rita e a Figueira.

Uma visita ao bairro revela seus contrastes: é possível transitar pelas ruas no final da tarde e encontrar grupos de crianças brincando nas calçadas, esportistas correndo, jovens passeando, conversando, trabalhando; estabelecimentos comerciais em plena atividade

associações, escolas. No mesmo horário, em algumas regiões, só é possível transitar após identificar-se aos *porteiros*. A vida na Restinga flui e estanca. Movimento e controle convivem ao mesmo tempo, em um bairro que mais parece uma cidade.

Conversando com moradores, verifica-se como toda a formação do bairro foi marcada pela falta de acesso de seus habitantes aos direitos básicos: dificuldade no acesso à água encanada, luz, poucas linhas de ônibus, poucas escolas, ausência de espaços culturais e de lazer. De tempos em tempos, moradores eram freqüentemente *removidos* dos seus bairros e vilas de origem e desordenadamente alocados na Restinga. As lembranças das dificuldades quase sempre vinham acompanhadas por lembranças de cenas humilhantes na relação com funcionários de escolas, empresas de ônibus, polícia, políticos. E também pelo movimento da comunidade reivindicando melhorias, seja através de abaixo-assinados, seja através de programas da Rádio Comunitária, através de oficinas realizadas em escolas e outras instituições, entre outros.

A organização desta comunidade ressalta desse breve relato pontual, tanto no sentido da busca de melhorias infra-estruturais, como na inventividade cultural - busca por melhores níveis de escolarização, de recreação e de cultura. Ao longo do texto, é possível verificar como essas *marcas* históricas influenciam diretamente no viver da Restinga de hoje.

A partir do contato com essa comunidade, seja através de estágios, pesquisas e projetos de extensão, pensamos em constituir o projeto que relatamos a seguir. Ele é fruto dessas marcas históricas em combinação com outras construções e instituições, dentre elas, a universidade.

#### 4.2.2 Projeto *Vivenciando a Cultura na Restinga*

O Projeto de Extensão *Vivenciando a Cultura na Restinga* constitui-se no campo empírico de sustentação da reflexão teórica. O movimento intenso da ação coletiva pode vir a constituir um percurso interessante para pensar a produção de ações de autoria no processo de implementação com o *oficinar* – desenvolvimento das propostas sócio-educativas dosicineiros. Interessa investigar como uma proposta que agrega o *oficinar* e diferentes tecnologias pode se constituir em um território propício para o exercício de outras visibilidades para os jovens que participam das oficinas que passam ser traduzidas em exercícios de autoria.

A partir de um convite da Pró-Reitoria de Extensão desta universidade, em 2003, o grupo Juventude e Contemporaneidade participou de um Edital, lançado pelo MEC-SESU<sup>26</sup>, para projetos de extensão voltados à formação de educadores sociais. *Juventude e Contemporaneidade* é um grupo de pesquisadores e profissionais que trabalham com a temática da juventude e reúnem-se para debater suas pesquisas. Para escrever uma proposta ao edital, acadêmicos, professores da UFRGS partiram de questões de pesquisas e intervenções realizadas na Restinga, bem como de demandas levantadas durante estágios em Psicologia Social. Essas questões deram origem então ao projeto *Juventude e Vulnerabilidade Social: Oficinando com Adolescentes*.

Esse projeto foi escrito com o objetivo de produzir espaços coletivos de formação através da promoção de interações baseadas na cooperação e na autogestão, potencializando os vínculos sociais em ações culturais, de trabalho e de participação em políticas públicas no

---

<sup>26</sup> MEC-SESU 2003 -Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Ensino Superior 2003- Programa de Políticas de Promoção Social para Formação de Educadores Sociais.

contexto juvenil. Através de ações junto a oficinairos da Restinga, o objetivo era pensar no jovem, público-alvo das oficinas realizadas em diversos espaços do bairro. O trabalho teve como uma das diretrizes formar um coletivo<sup>27</sup> entre esses oficinairos e pensar em ações conjuntas.

Após a aprovação do projeto, foram convidados vários oficinairos da Restinga para debater o projeto juntamente com os proponentes da universidade. O grupo inicial foi dividido pela metade, reunindo-se em encontros que tinham frequência semanal. A partir daí estabeleceu-se um processo de reuniões discussões, planejamento e realização de oficinas experimentais voltadas aos jovens<sup>28</sup>. Cada reunião tinha dois tipos de registros: escrito e filmagem. Essas reuniões foram realizadas em sua maioria na Restinga e algumas na universidade. O registro permitiu que as questões pudessem ser retomadas em reuniões posteriores, sendo assim analisadas.

A metodologia de registros foi também adotada nas oficinas realizadas na UFRGS e nas escolas da Restinga, onde os oficinairos puderam escolher e experimentar diferentes formas de registro: fotografia, vídeo, áudio, escrito. A partir desses escritos, foi possível discutir a própria oficina e a interação entre oficinados, oficinairos e acadêmicos, tendo como foco a reflexão e a sugestão para oficinas posteriores.

No que se refere à universidade, vemos a integração entre pesquisa-ensino-extensão, como um dos seus principais eixos organizativos, tornando-se, desse modo, extremamente relevante para potencializar os esforços de extensão universitária, qualificando-os com pesquisas específicas que possam trazer subsídios teóricos e metodológicos para a intervenção

---

<sup>27</sup> Chamamos de coletivo ao grupo formado pelos oficinairos e equipe universitária.

<sup>28</sup> O processo será descrito e analisado com maior detalhes no item 5.1.

em comunidades periféricas (Maraschin, 2004). Sem dúvida, a interação do saber acadêmico com o saber da comunidade funciona como uma oportunidade e um espaço de produção de diferenças, que certamente incidem na respectiva comunidade, mas também no pesquisador.

Nesse sentido, trata-se possibilidades de trocas, posto que estamos implicados em um espaço de convivência onde todos os sujeitos que nele interagem, se produzem. Além disso, a interação do saber acadêmico atuando na comunidade, e vice-versa, funciona como meio de os tornarem reconhecidos em suas diferenças, num processo recíproco de legitimação.

As oficinas foram planejadas e executadas por um coletivo de trabalho organizado a partir da atividade de extensão que contava com:

- a) onze acadêmicos já articulados do grupo Juventude e Contemporaneidade composto por duas professoras do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS, uma doutoranda em comunicação pela UNISINOS, uma doutoranda em Psicologia Social da PUCRS, um doutorando em Sociologia da UFRGS; três mestrandos de Psicologia Social e Institucional da UFRGS; e três acadêmicos em Psicologia da UFRGS;
- b) vinte oficinairos com ativa participação na comunidade da Vila Restinga- Porto Alegre, em associações, rádio e jornal comunitários, gestão comunitária do Estúdio Multimeios, grupos relacionados a discussão da violência e direitos humanos, com ênfase no público juvenil. Esses oficinairos tinham idade entre 20 e 50 anos, escolaridade variada (fundamental – médio – superior) concentrando-se

no ensino médio incompleto e tempo de moradia no bairro em média de mais de 10 anos. Osicineiros tinham prática em Oficinas das seguintes temáticas: Hip-hop, Grafite, Fanzine, Capoeira, Vídeo; Dança; Rádio Comunitária, Orientação de direitos humanos, atividades com o Estúdio Multimeios, atividades com o Telecentro, Arte com Cerâmica, Pintura acrílica em Telas, Escultura em Ferro, Desenho, Pintura a Óleo; Teatro; Terapias Corporais. Disposição e interesse em conhecer a Universidade e construir processos de enfrentamento da problemática juvenil no bairro;

- c) trinta e uma crianças e adolescentes<sup>29</sup>, moradores da Restinga<sup>30</sup>, com idades entre 9 e 15 anos - alunos das seguintes escolas da Restinga: Escola Municipal de Ensino Fundamental Lidovino Fanton, Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo e Escola Municipal de Ensino Fundamental Pessoa De Brum.

Cada oficina era coordenada por, no mínimo, doisicineiros sendo que os demais atuavam como observadores. Cada oficina era precedida por um momento de explicação e de diálogo.

A seguir um quadro que ajuda a visualizar as oficinas, seus momentos, coordenadores, locais e participantes:

---

<sup>29</sup> Os professores das escolas participantes ficaram responsáveis pelo convite aos alunos. Observamos que muitos dos participantes já tinham alguma atuação na escola de origem: monitoria, projeto de música, etc. Embora as oficinas fossem pensadas inicialmente para o público juvenil, pode-se observar a presença de crianças nas oficinas, o que se relaciona à escolha dos participantes. É importante ressaltar que houve bastante rotatividade entre osicineiros, dos quais apenas cinco participaram de todas as oficinas. Isso deveu-se à dificuldade de comunicação entreicineiros e escolas; entre direção e professores, que reclamaram ter sido avisados tardiamente; deveu-se ao fato de que alguns só participaram da oficina que ocorreu na própria escola; podemos pensar também na forma como foi estabelecido o contrato das oficinas (coletivo e escolas, coletivo eicineiros); a dificuldade de estabelecer vínculos ao longo das oficinas, entre outras hipóteses.

<sup>30</sup> A maioria destes são moradores da Restinga Velha, onde se localizam estas escolas.

Oficinas	Momentos e Oficineiros Coordenadores	Local	Participantes
Oficina 1	1)O que a Restinga Significa? (Solange <sup>31</sup> ) 2)Vídeo (Vagner) 3)O que a Restinga significa/ oferece ao jovem? (Solange) 4) Mapa da Restinga (Solange e Fabiana) 4) Batucada (Umberto)	Escola A	13 oficineiros 15 alunos 5 acadêmicos
Oficina 2	1) Transferência de energia (Roger) 2) Sussurro e voz (Roger) 3) Desenho em duplas (Adriano) 4) Desenho do Jovem da Restinga (Roger e Omar) 5) Desenho do Jovem da Restinga e continuação do Mapa da Restinga (Roger)	Escola B	6 oficineiros 17 alunos 4 acadêmicos 1 professora
Oficina 3	1) Produção de sons 2) Capoeira - história e berimbau com material reciclável (Beto) 3) Graffiti: histórias e técnicas (Jorge)	Escola C	5 oficineiros 7 alunos 2 acadêmicos 1 professor de capoeira
Oficina 4	Momentos 1) Experimentação de Rádio (Mota e Milton) 2) Vídeo 3) Programa de Auditório (Artur) 4) Grafiti (Jorge e Sara) 5) Entrevistas finais (sem coordenação)	Escola D	7 oficineiros 12 alunos 4 acadêmicos
Oficina 5	Vídeo	Todas	Todos

**Tabela nº1 – Oficinas, Atividades e Participantes**

<sup>31</sup> Os nomes atribuídos aos oficineiros, oficinantes e equipe universitária são fictícios.

Além dessas cinco oficinas, tomaremos como objeto de estudo o projeto como um todo, considerando-o como uma sexta oficina.

Como não pude participar presencialmente das oficinas, a descrição destas foi reconstituída a partir dos registros do projeto e conversas com os participantes. Antes de tomarmos a experiência das oficinas, penso ser interessante fazer um percurso em uma grande oficina que denominamos de *formação do coletivo*. A seguir, faço uma releitura dessas oficinas, e a partir dos operadores anteriormente citados, escolho então dois pontos de análise, citando trechos e recortes, para analisá-las sob a luz dos operadores: coordenação de coordenação de ações – recorrência ou deslocamento (deslocamento simples ou autoria) e acoplamentos à obra.

## 4.2 REGISTROS DA ANÁLISE

A análise das oficinas contou com os seguintes registros:

- a) Filmagens em fitas VHS. Essas filmagens foram feitas tanto pelosicineiros como pelos ofcinantes e acadêmicos no transcorrer das oficinas - durante todas as oficinas e reuniões de análise foram utilizadas filmagens.
- b) Fotografias. Feitas tanto pelos oficineiros como pelos ofcinantes, durante as oficinas.
- c) Gravações de áudio em fita cassete: ocorrida durante a oficina de Comunicação, no momento Rádio, em que oficineiros e ofcinantes falavam, bem como as músicas que ouviam, era gravado.

- d) Mensagens registradas em uma lista de discussão, via Internet, da qual participaram da equipe universitária responsável pelo projeto de extensão.

Como se pode ver, a partir da diversidade dos registros, cabe destacar que a análise realizada neste estudo foi construída em conjunto com outros olhares, sejam de oficinairos, oficinantes e acadêmicos que acompanharam o projeto.

#### **4.4 Construindo indicadores de análise.**

A partir da questão que norteia este estudo, a análise das experiências tem como objetivo mapear as interações que possibilitam o exercício de autoria, ocorridas durante o desenvolvimento do projeto, tomando como foco central, as oficinas. Para tanto, foram distinguidos operadores do exercício de autoria, construídos a partir da discussão teórica e do cotejo dessa com os registros das interações das oficinas. Especificamente foram analisadas as redes de conversações estabelecidas durante cada etapa da oficina.

Após o consentimento informado e uma discussão da função da pesquisa, como detalhado adiante, o registro da experiência foi reconfigurado no que denominamos de atas de observação de dois tipos:

1) registros seqüenciais das interações ocorridas durante as oficinas, incluindo diálogos, expressões corporais e ações junto a ferramentas tecnológicas;

2) acesso aos produtos individuais e coletivos das oficinas, sejam elas: fotografias, filmagens, escritos, gravação de áudio.

A análise focou-se na produção do grupo, ou seja, nos operadores da autoria presentes na interação e produção coletiva, a partir dos seguintes observáveis:

a) *Coordenações de coordenações de ações*: este é o principal observável neste estudo. Essas coordenações de coordenações de ações, que surgem no interior das oficinas, vão estruturando e deslocando a rede de conversações estabelecida. As ações podem ser motoras, verbais, textuais, plásticas. A partir da observação de uma rede de conversações, podem-se destacar recorrências ou deslocamentos nas coordenações de ações.

a.1) *Recorrência* : é o que afirma a manutenção da estrutura da rede de conversações. Ocorre quando uma ação afirma, confirma, corrobora, reforça uma coordenação de coordenação de ações. É um processo de recuperação na convivência de interações ocorridas durante o linguajar, por exemplo, através de reflexões no diálogo.

a.2) *Deslocamento*: quando uma ação produz uma alteração na coordenação de coordenação de ações produzindo outras coordenações. Quando se produz alguma novidade nessas coordenações de ação. Serão indicados que elementos entram em jogo quando se produzem deslocamentos no fluir das oficinas, capazes ou não de produzir transformação na convivência em grupo. Deslocamentos são ações que deslocam, problematizam ou produzem outras coordenações de ações. A identificação desses processos é fundamental referência de análise para verificar como se dão as interações capazes de sustentar o processo de autoria. Quanto ao deslocamento, podem ocorrer:

- Deslocamento simples: quando ocorre o deslocamento, mas este não gera impacto na rede de conversações produzida no grupo ou produção de algo que possa ser considerado como obra. Não ocorre a transformação estrutural da convivência capaz de gerar autoria.
- Autoria: quando o deslocamento modifica a produção dentro da rede de conversações, no acoplamento sujeitos-tecnologia-obra, em que há o reconhecimento de uma obra, um autor e que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas como tecnologias da inteligência.

b) Acoplamento tecnológico: são as coordenações de coordenações de ação produzidas na interação entre sujeitos e ferramentas. Trata-se de um observável importante a uma autoria pois o resultado de um acoplamento pode produzir uma diferença nas coordenações de ações. Existem diferentes modalidades de acoplamentos:

b.1) ferramenta como um fim. Onde existe mais uma adaptação do sujeito às condições das ferramentas. A finalidade é saber operar uma câmara de vídeo, por exemplo.

b.2) ferramenta como um meio. O acoplamento se dá no sentido da ferramenta ser um meio para alcançar algum objetivo. Utilizar a câmara para fazer um vídeo da oficina.

b.3) ferramenta como uma tecnologia para o pensamento: onde a ferramenta pode ser tomada como um objeto para se *pensar com*. Outros modos de observar as oficinas - pelo ângulo, zoom, recuperação das imagens. Focando-se em como serão

utilizados na própria oficina como material para discussão, reflexão e produção de novas recursões, os registros obtidos a partir das gravações fitas de vídeo e cassete; registros escritos; falas; comportamentos; e produções como desenhos, música. É necessário observar nas coordenações de ações estabelecidas, a relação entre meios e fins, ou seja, quais as ferramentas utilizadas em cada oficina - sejam elas falas, equipamentos, sons – e a relação com o que está sendo produzido a partir de cada proposta.

É preciso analisar se os meios são meras ferramentas para atingir determinados fins ou se os fins servem como forma de transformar o meio, se as produções são utilizadas para construir-se outras produções.

As coordenações de ações observadas nas oficinas podem ser entre oficinante-oficineiro-tecnologias-obra, oficinante-oficineiro, oficineiro-oficineiro, oficineiro(ante) - pesquisadora, oficineiro - tecnologias, oficinante- tecnologias, oficineiro (ante) - outros sujeitos.

A partir da especificação dos operadores, anteriormente citados são mapeadas o que denominamos de *Redes de Produção Conversacionais*. Algumas das Redes de Produção Conversacionais serão apresentadas graficamente no capítulo a seguir. Procuramos distinguir quando o operar da oficina proporciona exercícios de autoria, analisando as coordenações de ações, os acoplamentos e as recursões, conforme proposto anteriormente.

## **5. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA**

A análise da experiência se organiza a partir de percursos de conversação que se deram durante a formação do coletivo no projeto, e os outros dois no decorrer das oficinas: um sobre a relação dos participantes com o bairro Restinga e outro sobre a relação com tecnologias nas mesmas. Os percursos foram pensados na organização de todos os momentos onde a mesma relação se produziu, nos diferentes momentos da formação do coletivo e das oficinas onde houve uma recorrência, capaz de se configurar como uma rede de conversação.

### **5.1 Protagonismo Social na Formação do Coletivo**

Em outubro de 2003, o Grupo Juventude e Contemporaneidade, do qual faço parte, participou de um Edital, lançado pelo MEC-SESU. O Edital contemplava apoio a projetos de extensão voltados à formação de educadores sociais. O Grupo elaborou uma proposta a partir dos trabalhos e intervenções realizadas no Bairro Restinga.

Nomeamos o projeto de Juventude e Vulnerabilidade Social: oficinas com adolescentes. Esse projeto teve como objetivo produzir espaços coletivos de formação através da promoção de interações baseadas na cooperação e na autogestão, potencializando os vínculos sociais em ações culturais, de trabalho e de participação em políticas públicas no contexto juvenil. Através de ações junto a oficinairos da Restinga, o objetivo foi constituir um coletivo capaz de produzir uma articulação de propostas de intervenção para jovens no formato de oficinas que vinham sendo realizadas de modo segmentado em diferentes espaços e tempos na comunidade.

Após a aprovação do projeto pela SESU, convidamos váriosicineiros da Restinga para desenvolver coletivamente o projeto. Estabelecemos um contrato e desenvolvemos modos de trabalhar dos oficineiros da comunidade com a equipe universitária. Foi realizada uma série de reuniões - que aconteciam semanalmente na Restinga. Nestas reuniões foi discutido o sentido da ação de *oficin* e produziu-se um compartilhamento das práticas dos oficineiros, socializando as possibilidades de acesso a recursos do meio acadêmico.

Como o projeto aprovado pelo Edital, propositalmente, não apresentava um delineamento fechado, houve a necessidade da produção de uma rede de conversação para organizar o trabalho. Durante as reuniões iniciais, o propósito foi o estabelecimento conjunto de um plano de trabalho que atendesse tanto objetivos dos oficineiros, quanto da universidade. Chamamos esse início de *formação do coletivo*, pois foi no delinear do trabalho que surgiu um novo coletivo, composto por acadêmicos e oficineiros.

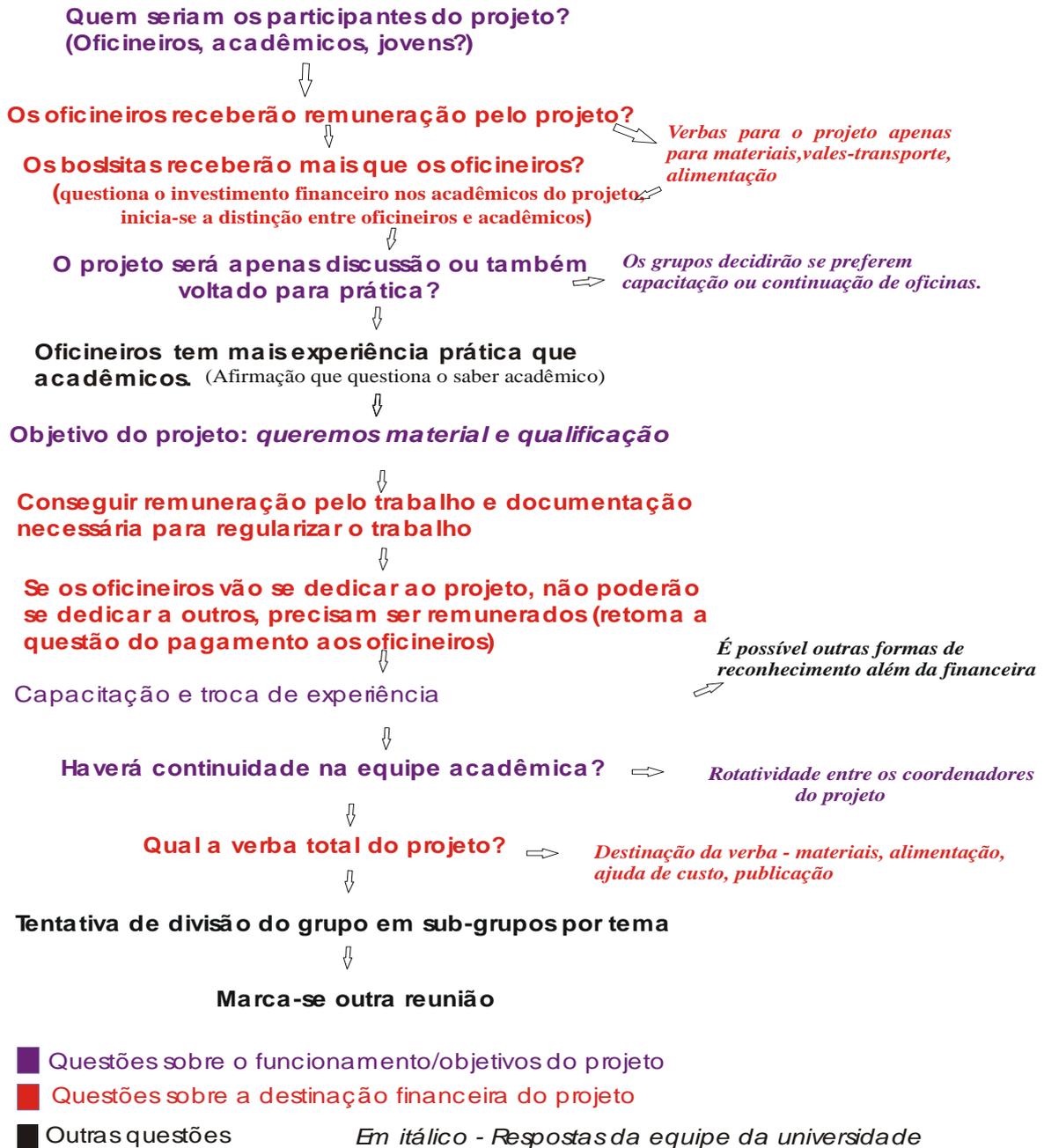
Muitos oficineiros imaginavam que o projeto seria um curso, em que técnicas específicas seriam trabalhadas; outros imaginavam uma possibilidade de remuneração e dedicação exclusiva ao projeto por um determinado período, outros ainda pensavam em uma capacitação para a multiplicação. Para a equipe da universidade também era um momento de muitas dúvidas quanto aos rumos do projeto.

Os diferentes modos de *distinguir* o trabalho criam possibilidades diferenciadas de configurar o que venha a se estabelecer como oficina. Isto é um ponto importante, que remete tanto à teoria que sustenta a análise da criação de possibilidades a partir do ato de distinção, quanto de uma primeira constatação: a riqueza de possibilidades de instituição de *domínios*

*conhecimentos* encontrada em um coletivo heterogêneo. Tal característica é certamente fator de tensão, passível de gerar conflitos. No entanto, é extremamente enriquecedora, já que remete às trocas, a escolhas coletivas e a uma organização de conhecimentos.

Os que sabem mais, dentro de um domínio específico, podem aperfeiçoar-se e ao mesmo tempo trabalhar em cooperação com os que sabem menos. Existe uma distância desse tipo de práticas daquelas muito frequentes nos modos tradicionais de ensino, nos quais se classificam alunos por séries, por disciplina, hierarquizando e separando saberes.

Todas as reuniões foram intensas e marcadas pelas questões anteriormente apontadas. Podemos citar, como exemplo, uma única reunião e a formação da rede de conversações estabelecida. Na segunda reunião da formação do coletivo, ocorrida na Restinga, podemos observar a heterogeneidade do grupo, e também as diferentes posições, intenções e objetivos com relação ao projeto. Pontuaremos algumas questões que surgiram nesse encontro, da forma como a rede de sentidos foi se constituindo:



### Gráfico nº 2 – Coordenações de ações na Formação do Coletivo

O gráfico indica que uma questão recorrente nesse momento de *formação do coletivo* foi a discussão da utilização das verbas do projeto. Para os oficinairos, o reconhecimento do trabalho estava ligado à remuneração do mesmo. Lógica legítima, muito condizente com o modo capitalista de pensar. Como a verba do projeto era restrita, era impossível uma

remuneração/salário<sup>32</sup> para os mesmos, ficou consensuado que seria destinada, prioritariamente, à manutenção dos encontros, vales-transporte, lanches, gastos com oficinas realizadas dentro do projeto<sup>33</sup> e, na etapa final, gastos com uma publicação.

Por outro lado, há também a dificuldade de aceitar uma oficina como uma prática legítima e o oficineiro como um profissional. Muitos oficineiros recebiam convites de diferentes instituições, escolas, ONGs, em sua maioria nem cogitavam formas de pagamento aos oficineiros. Essa discussão tornou-se mais intensa em reuniões periódicas de rede, o Fórum das Escolas, em que participam oficineiros e professores que atuam na comunidade.

Mesmo que a maioria dos participantes ainda não recebesse para *oficinar* todos tinham informações de que este tipo de atividade pode ser remunerada, ou seja, reconheciam no formato da Prefeitura Municipal (principalmente no Projeto de Descentralização da Cultura) e de outras organizações e grupos (Hip-Hop, Escola de Samba) que esta atividade poderia ser considerada um trabalho e, desse modo ter uma remuneração, inclusive sabem que existem diferentes valores dependendo do local que contrata, da duração (horas/ dias/ meses). Também comentavam que alguns valores mais pareciam uma ajuda de custo do que remuneração por oficina. Nesse contexto, a UFRGS então se apresentava como um aceno de uma possibilidade de trabalho remunerado; e os oficineiros, na discussão, procuravam entender até que ponto poderia concretizar-se essa relação.

O reconhecimento financeiro que ocupava o primeiro plano na discussão dificultava

---

<sup>32</sup> Na reunião anterior havia sido comentado haveria um pró-labore aos oficineiros, o termo pró-labore foi entendido por alguns como salário e não ajuda de custo, como se pretendia.

<sup>33</sup> Houve, apenas no final do projeto, uma remuneração simbólica aos coordenadores da etapa de formação do coletivo e aos coordenadores oficineiros por oficina realizada. Na realização das oficinas, havia um valor fixo por oficina que foi dividido entre os oficineiros coordenadores de cada uma delas. Além do orçamento para o projeto, houve bolsas para os alunos de graduação que acompanharam o projeto. O que foi questionado pelos oficineiros que entendiam como reconhecimento financeiro aos acadêmicos e não aos oficineiros.

outras questões como: *como definir uma oficina?, o que é ser oficinairo?, a formação do oficinairo, contrato de trabalho do oficinairo, como legitimar seu lugar perante aos colegas e a outras instituições?*, entre outras. A ênfase na questão financeira nos faz pensar em como, em nossa sociedade, existe uma canalização imposta aos modos de reconhecimento pelo *status* econômico, sendo muito difícil encontrarmos como válidos outros, além dos ganhos financeiros.

Outro modo de reconhecimento é a certificação. Como a maior parte dos sujeitos se constituiu oficinairo no movimento social, na ação prática, na luta política, no assistencialismo ou no voluntariado, não há um certificado para seus saberes. A universidade surge então como um agente de reconhecimento através dos certificados de extensão. A certificação, neste caso, pode mostrar como essas negociações iniciais produziam um lugar de legitimidade e de visibilidade aos oficinairos e aos acadêmicos o que já pode ser pensado como um exercício de autoria, considerando que a obra é o próprio coletivo e o projeto.

Ou seja, a certificação é o resultado do envolvimento em um determinado tempo mínimo de elaboração e realização do projeto, pode ser vista como um dos resultados concretos do processo de autoria, uma obra legitimada não só pelos participantes, mas por outros que podem ser: a universidade, as escolas, ONGs, governo, outros oficinairos, oficinantes, etc.

A problemática da pesquisa foi outro ponto de intensa conversação. Ao propor que o projeto, além de se configurar como uma atividade de extensão, também seria campo para pesquisas desse coletivo. Houve a discussão da relação academia-comunidade, visto que os últimos consideravam-se, muitas vezes objeto de pesquisas acadêmicas. Podemos apontar

aqui um deslocamento na rede de conversações no momento em que ambos constituíam-se capazes de reconhecer suas diferenças e potencialidades.

As distinções configuram domínios e práticas do viver: oficinairos e acadêmicos distinguem-se uns dos outros na interação. Uma série de tensões e distinções se fizeram presentes nas reuniões iniciais do projeto: pessoal e coletivo, eu e nós, não-institucionalizados e institucionalizados, UFRGS e comunidade, saber popular e acadêmico. A universidade foi distinguida inicialmente pelos oficinairos como a instituição que se apropria do conhecimento, assim como muitas instituições que utilizaram o bairro como campo de pesquisa sem dar continuidade e/ou devolução dos resultados. A lógica era mais ou menos esta: se a universidade *vem e rouba o saber*, então ela tem que *pagar pelo saber*.

Outros sentidos foram atribuídos à instituição como: receptora e financiadora de projetos, uma parceira, uma porta de entrada para a comunidade, um espaço onde o saber deveria ser de domínio público, uma possível colaboradora - ensinando a escrever projetos, um lugar que pode oferecer cursos técnicos.

A conversação estabelecida com os oficinairos perturbou as formas de pensar da *equipe da universidade*<sup>34</sup> equipe da universidade, que, a partir da escuta do coletivo e na interação com os oficinairos passou a trabalhar com a idéia de planejamento flexível e provisório. Esta precisou repensar em como poderia auxiliar nessa etapa do projeto: fazendo contato com profissionais de outras áreas para ministrar um curso/cursos técnicos, falando sobre pontos específicos a pedido do grupo, articulando os diferentes saberes.

---

<sup>34</sup> Forma como era chamada pelos oficinairos.

Em função do tamanho do grupo inicial de 20icineiros e 11 acadêmicos foi decidido que para melhor operacionalizar o trabalho, este seria dividido em dois subgrupos. O primeiro critério de divisão dos subgrupos foi por semelhança entre os temas. Por exemplo, uma divisão proposta foi Hip Hop, Grafite, Dança, Escultura, Capoeira, Nutrição, Medicina Alternativa, Vídeo, Telecomunicação, Rádio, Jornal e Fanzine. Depois disso, houve a argumentação de que um dos objetivos era que osicineiros de áreas diferentes pudessem trabalhar juntos levou a discussão para uma divisão por sorteio. Entretanto, finalmente, os grupos acabaram sendo divididos pela disponibilidade de horário. Assim formou-se uma equipe que passou a se encontrar semanalmente nas terças-feiras à noite e outra, aos sábados pela manhã.

Posteriormente, observou-se que, além de dispor os mesmos horários, estesicineiros já estavam acostumados a trabalhar juntos, o que leva a pensar que a divisão se estruturou dentro de uma composição conhecida, a partir da afinidade entre eles. Uma outra questão que interferiu na divisão dos grupos foram dificuldades de convivência entre algunsicineiros relacionadas a vivências anteriores onde tiveram tensões, conflitos, disputas, muitos não resolvidos, que dificultaram muito as relações no grupo.

Nesta etapa, definiu-se quaisicineiros e acadêmicos participariam diretamente do processo. Combinou-se, inicialmente, que cada grupo seria coordenado por dois pesquisadores (mestre/mestrando/doutorando), acompanhado de um bolsista-observador<sup>35</sup>.

Nesse momento do projeto, os acadêmicos seriam os *oficineiros*, coordenando as reuniões do coletivo. Embora pudesse ser desenvolvida por qualquer membro da equipe,

---

<sup>35</sup> Essa combinação foi realizada no momento da divisão dos grupos em reunião na Restinga, ou seja, não foi previamente discutida com o grupo.

observou-se que a definição da coordenação dos grupos foi transversalizada pela hierarquização dos saberes – doutorandos na coordenação e bolsistas na observação e registro escrito. Porém, essa hierarquização não foi impeditiva para que houvesse uma intensa produção nos grupos. Bolsistas, doutorandos e oficinairos puderam colaborar no processo que antecedeu e que se continuou nas oficinas até o final do projeto.

Nas reuniões iniciais, discutiu-se um calendário de atividades, dentre estas uma visita à UFRGS, cujo roteiro foi definido em conjunto. Esta visita foi realizada em janeiro de 2004, quando os oficinairos e representantes, coordenadoras do projeto na universidade e vice pró-reitora de extensão, enfim, a totalidade desenvolvida no projeto teve a oportunidade de se reunir. Após os oficinairos e acadêmicos puderam circular entre diversos espaços, participar de reuniões e conhecer alguns setores da universidade, pensando em outras propostas de trabalho, que se constituem independentes do projeto. O que mostra que o processo teve por base a construção de um coletivo, com autonomia para outros vínculos, que além de realizar contatos, deram origem a outros projetos, com por exemplo, com a Rádio Universitária, que está sendo construído com integrantes da rádio comunitária.

Nas reuniões posteriores foi problematizado o conceito de *oficinar* e as práticas dos oficinairos, socializando as possibilidades de acessar o meio acadêmico. Um dos assuntos discutidos foi a cobrança de algumas instituições pela certificação ou currículo para realização de oficinas. Além disso falou-se da existência de várias instituições que financiam Projetos Sociais e da necessidade de aprender a escrever projetos, relacionando seus objetivos, metodologias, orçamento.

Uma das leituras que embasou a discussão nos grupos foi o *Guia para Elaboração de Projetos Sociais* (CARVALHO, MULLER E STEPHANOU, 2003). A partir disso, foi proposta a composição de projetos em pequenos grupos. Aqui se percebe uma clara necessidade de ocupar essa função autor, na elaboração de projetos sociais que tivessem uma estrutura tal capaz de participar e obter recursos das várias agências e instituições de financiamento.

Os subgrupos elaboraram pequenos projetos de Rádio, Vídeo, Grafite, Ação das Promotoras Legais Populares, Qualificação dos Oficineiros e Artes, tendo por base a discussão nas reuniões e o Guia para Elaboração de Projetos Sociais. Esses projetos foram lidos e discutidos em uma reunião entre os dois grupos. Após a elaboração de Projetos Sociais, a etapa seguinte do projeto envolveu processos de planejamento, execução e avaliação das oficinas com jovens.

Os grupos de oficineiros de diferentes áreas se dividiram-se em subgrupos para pensar e executar oficinas experimentais neste Projeto. Foi estabelecido que, para cada oficina, haveria uma reunião de planejamento e avaliação. Observamos que a maioria destes oficineiros possuíam dificuldade em relação à linguagem *escrita* dos projetos e todas as suas regras; por outro lado, saber *escrever* projetos sociais, hoje em dia, é uma condição de reconhecimento do projeto, visibilidade, auxílio financeiro.

Na discussão dos projetos, ficou combinado que os oficineiros iriam utilizar algumas ferramentas como recursos metodológicos de avaliação das oficinas. Combinou-se que em cada oficina seria utilizado um tipo específico registro escrito, fotografias, vídeos. Esses

registros foram utilizados após cada oficina como forma de avaliação e preparação para a oficina posterior.

Nessa etapa, osicineiros começaram a pensar em estratégias para montar oficinas compartilhadas. Ao invés de cadaicineiro executar a oficina de seu domínio, foi proposto um trabalho coletivo. Cinco oficinas foram realizadas: uma na UFRGS, no evento Portas Abertas e outras quatro em escolas da Restinga. Nesse momento o projeto ganhou uma outra denominação: *Vivenciando a Cultura na Restinga*.

Ao finalizar as oficinas, algumas propostas de trabalho ainda manteriam o coletivo vivo, como a publicação e o vídeo<sup>36</sup>. Após a avaliação do projeto, preparamos uma publicação sobre o projeto realizado, juntamente com osicineiros. Essa publicação tem por objetivo divulgar o projeto como um todo, enfocando o processo de construção das oficinas, bem como servir para a multiplicação de ações envolvendo a formação deicineiros.

Retomando o até aqui exposto, foi possível constatar que a construção do coletivo exigiu muitas coordenações de coordenações de ações. Acadêmicos eicineiros precisavam coordenar ações de acordo com suas experiências, recursos teóricos e saberes adquiridos a partir da experiência vivida. Um exemplo interessante de coordenação de coordenação de ações foram as primeiras reuniões sobre o projeto ocorridas na Restinga.

Uma pergunta constante dosicineiros era “Qual a proposta do projeto?”. Muitos deles estavam acostumados com projetos com propostas fechadas. Além disso, experiências anteriores em projetos e pesquisas junto a esta ou outras universidades, haviam ratificado a

---

<sup>36</sup> Podemos pensar que a publicação tem um formato mais acadêmico, com a predominância da linguagem escrita; mas que também temos outras produções do grupo que privilegiam outras linguagens, para algunsicineiros, mais próximo a sua experiência como o vídeo e as fotografias.

idéia de que só participariam como sujeitos e raramente receberiam o resultado dos estudos realizados.

A recorrência das conversações iniciais foi marcada pelo questionamento dos modos de operar do saber acadêmico em relação ao saber popular. Só a partir de um deslocamento dessa posição inicial foi possível construir uma proposta baseada no respeito das diferenças e na cooperação em que cada um poderia colaborar com diferentes experiências e saberes.

A rede de conversações foi transversalizada pela heterogeneidade e diversidade dos participantes e instituições. Observando as recorrências que iam se constituindo, pode-se analisar as tensões produzidas e a necessidade de efetivar várias trocas a fim de construir consensos temporários. Nesse momento construção do coletivo deixou vários registros, tais como a filmagem, a troca de mensagem em uma lista de discussão, esses registros foram retomados na dinâmica do operar do grupo.

As filmagens e os registros escritos permitiram o exercício de recursão à obra, nem sempre os grupos viam as filmagens da reunião anterior, mas quase sempre eram utilizados os registros escritos para lembrar do que já havia discutido e produzir novas idéias a partir daí. Como vimos, a recursão é um processo que pode desencadear consensos bem como o questionamento de conversas já efetivadas. Sendo que ao nos remetermos as imagens e sons gravados estaremos analisando um produto fruto do olhar/subjetividade do seu autor(es) como também nos registros textuais.

A aposta do Projeto passou estar ancorada na perspectiva de que fossem proporcionadas outras formas de conviver, de expressar, de aprender que ofereçam um espaço

diferenciado na comunidade para interlocução entre os diferentes oficinairos. As oficinas como um todo se constituíram como exercício inusitado de autoria, um encontro entre oficinairos que nunca haviam trabalhado juntos, um encontro entre estes e acadêmicos e o encontro com alunos de escolas da comunidade.

Ao longo da formação do coletivo algumas propostas foram feitas no sentido de continuidade do trabalho coletivo, tais como: atividades conjuntas de formação para os oficinairos (onde os atuais participariam como multiplicadores) e a formação de uma associação, cooperativa ou ONG que possa dar sustentação à ação dos oficinairos, escolha dos locais para visitar na UFRGS, circulação pela universidade, formulação dos objetivos para o projeto, discussão sobre como e o que seria debatido nas reuniões, integração entre oficinairos que não haviam trabalhado juntos antes, produção do vídeo, da publicação, apresentação do projeto em trabalhos científicos, publicação de artigos. Foi um processo de autoria que envolveu sujeitos diferentes e tecnologias diversas, produzindo uma abertura às possíveis novas obras.

A proposta da oficina de vídeo pode ser analisada como facilitadora dos exercícios de autoria, tomou como campo de experimentação as outras oficinas. Podemos dizer que esse procedimento propiciou uma recursão interessante que, ao mesmo tempo em que exercitou as ações de filmagem, produziu uma documentação em vídeo das demais oficinas permitindo um dobrar-se a si mesmo. Os jovens podiam participar dos encontros, registrá-los e aprender algumas noções de filmagem.

Durante as oficinas, a interação ocorria através da circulação da câmera de vídeo entre os participantes que produziam imagens a partir de seus pontos de observação da oficina<sup>37</sup>. Televisores reproduziam as imagens capturadas possibilitando dar visibilidade ao ia sendo filmado. Os jovens se mostravam muito atentos e participativos.

Um exemplo interessante de autoria nesse processo foi a alteração do nome do projeto. Como pudemos ver na Metodologia, a construção da proposta do *Projeto Vivenciando a Cultura na Restinga* deu-se em função da formação de educadores sociais, prioritariamente os que trabalham com jovens em situação de vulnerabilidade e na época contava com o nome: *Juventude e Vulnerabilidade Social: oficinas com jovens na Restinga*. O problema de se construir um projeto com esse nome, inicialmente, incorre no fato de que muitos dos jovens que participariam do projeto não têm sua vida transversalizada pela vulnerabilidade, podendo ser produzido um processo de estigmatização. Entretanto o público alvo das oficinas foi sendo re-discutido no coletivo. Embora não houvesse uma definição clara de quem realmente seriam os oficiantes, começou-se a perceber as potencialidades do encontro entre diferentesicineiros e acadêmicos e nas produções advindas desse encontro. E, mais adiante o projeto recebeu um novo nome.

Aqui revela-se um processo de autoria dosicineiros que, em interação com os acadêmicos, reescrevem o nome do Projeto, pensando na etapa a ser executada na Restinga, denominam de: *Vivenciando a Cultura na Restinga*. A aposta do Projeto passou estar ancorada na perspectiva de que fossem proporcionadas outras formas de conviver, de expressar, de aprender que ofereçam um espaço diferenciado na comunidade para interlocução entre os diferentesicineiros.

---

<sup>37</sup> No início das oficinas houve certa dificuldade de circulação do equipamento, por parte dosicineantes. A partir da análise das anteriores, osicineiros começaram a estimular a circulação dos equipamentos nas oficinas seguintes, permitindo a experimentação aosicineantes que ainda não haviam utilizado a câmera.

## 5.2 Percursos do Oficinar

### 5.2.1 Primeiro Percurso: a Restinga e o Jovem.<sup>38</sup>

Primeiro Momento - O que a Restinga significa?

Esse percurso aconteceu na Primeira Oficina realizada na Escola A. Participaram trezeicineiros, cinco acadêmicos e quinze alunos oriundos desta e das escolas C e D. Foi planejado que este momento teria por objetivo discutir a percepção dos participantes acerca do bairro, verificando os significados atribuídos e locais que utilizam no mesmo. Esta oficina conduziu-se em cinco momentos, mas apenas o primeiro momento constituiu este percurso.

Dispostos em um grande círculo na sala, os participantes conversaram sobre o projeto, cada qual se apresentou fazendo um relato de suas atividades e as instituições com as quais mantêm vínculos. Enquanto se apresentavam, foram convidados a responder a questão *O que a Restinga significa pra mim?*, escrita no quadro negro da sala. Todos os participantes da oficina falaram palavras ou frases curtas em relação à questão proposta.

---

<sup>38</sup> Os percursos serão numerados, não no sentido de uma hierarquia, mas para destacar como estes foram se constituindo ao longo do projeto.



participantes. Observa-se, nesse conversar inicial a diferenciação de três trajetórias: palavras comumente utilizadas pelos jovens, como *tudo de bom*; palavras utilizadas pelosicineiros que participam de diferentes movimentos no bairro, como *resistência e moradia*; significados atribuídos pelos acadêmicos que têm a ver com a experiência de participar do projeto como *descoberta e aprendizagem*. Essa mesma linearidade fez com que, embora presentes a escrita e a câmera de vídeo, essas ferramentas fossem utilizadas em sentido funcional não havendo uma incorporação das mesmas na experiência.

### Segundo Momento - Vida de Jovem na Restinga

Um segundo momento percurso pensado pela equipe na organização da oficina toma como centralidade a relação do jovem com a cidade, ou mais especificamente, a relação do jovem com o bairro onde mora.

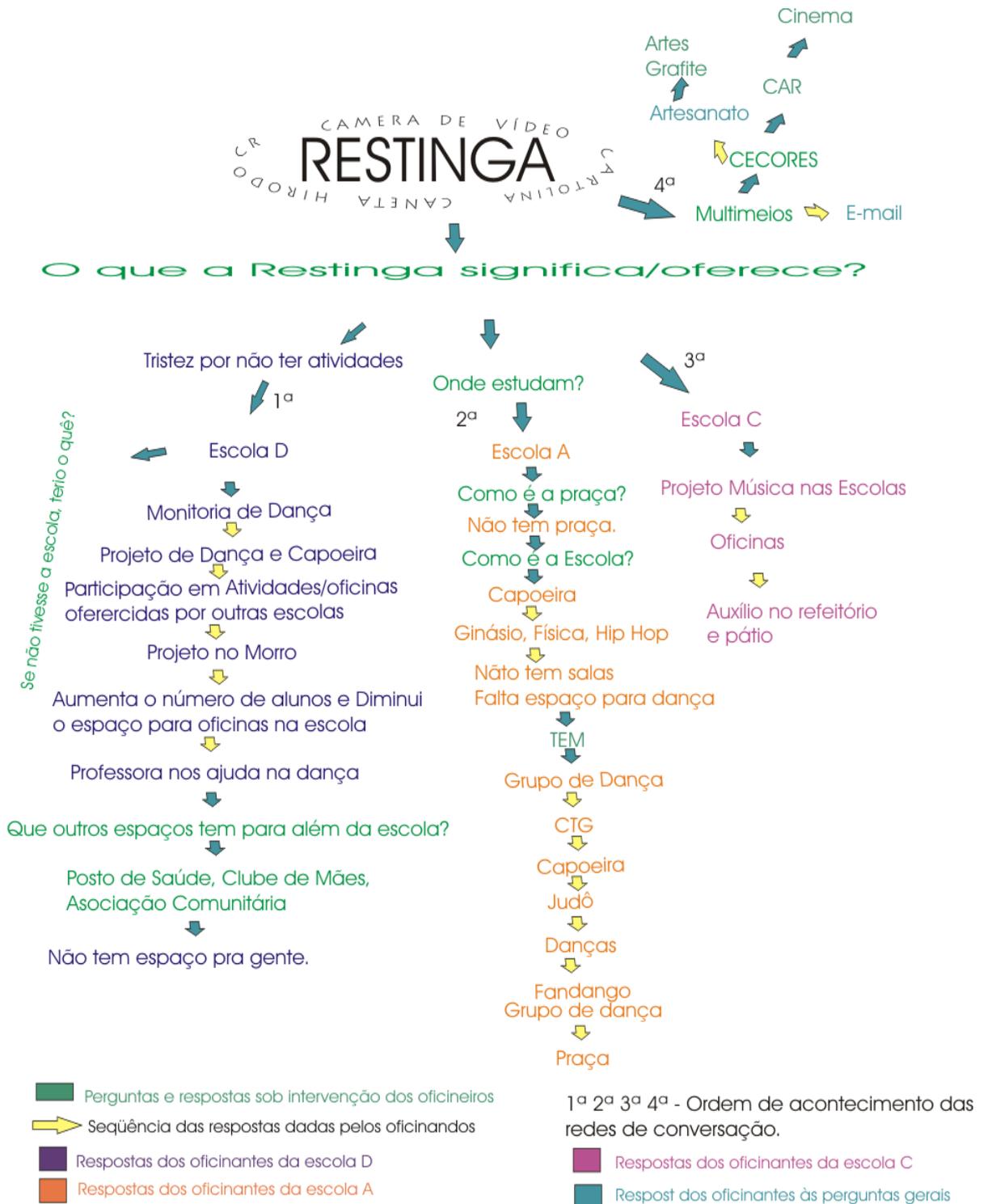
O objetivo dosicineiros foi conversar sobre a reação dos jovens oficinantes com os espaços da Restinga. Foi solicitado aos oficinantes, em pequenos grupos, que respondessem à pergunta: “O que a Restinga significa/oferece aos jovens?”. Todos os participantes mantiveram-se em um grande círculo, entretanto, para esta atividade, as perguntas foram direcionadas apenas aos oficinantes, alunos participantes do projeto. Neste momento chamou atenção a disposição dos oficinantes que estavam em círculo, mas na ordem do círculo, mantendo a vizinhança, de acordo com a escola de origem. A ordem de respostas foi estabelecida pelaicineira coordenadora que faz perguntas aos oficinantes de determinadas escolas.

A diferença deste momento, para o anterior é que além de ter perguntas mais direcionadas pelaicineira coordenadora, as respostas não se resumem a uma ou várias

palavras, mas a uma elaboração sobre a vivência no bairro. O modo de condução da atividade do que A Restinga oferece ao jovem, propiciou uma exploração de possibilidades ainda em um modelo pergunta-resposta.

Neste momento da oficina, assim como no percurso anterior, a interação se faz através da fala. Diferentemente do percurso anterior, onde as idéias foram somente apresentadas em seqüência, nessa atividade houve a necessidade de produzir consensos para resumir as idéias e escrevê-las. No gráfico, podemos observar que houve uma co-produção de sentidos sem deslocamentos. Seguiu-se um ritmo de atividade onde oicineiro pergunta e o oficinante responde. Existem perguntas que davam oportunidade a uma argumentação, enquanto que outras levavam a respostas do tipo sim ou não.

Na página seguinte, pode-se observar o gráfico relativo a esse momento.



**Gráfico nº 4 - O que a Restinga significa/oferece aos jovens?**

Através dos registros, podemos destacar alguns trechos<sup>39</sup> desse momento:

Escola A

Solange: Deixa eu só falar uma coisa super importante, deixa eu só falar para não perder, tu diz que vocês ficaram sem espaço, como vocês ficaram sem espaço?

Joana: Porque assim, a professora que nos ajuda na dança, todo mundo na escola ajuda, mas eles podem nos ajudar assim, de uma forma assim. Começou a crescer a escola, começou a ter muitos alunos não tem mais espaço, quando era menos alunos até tinha mais espaço para gente fazer, só que agora cresceu muito a escola, não tem mais espaço.

Solange: Vocês falaram que tem a escola, só que agora vocês perderam os espaços, mas assim, existem outros espaços que vocês pudessem usar para fazer trabalhos?

Joana: que eu saiba não.

Escola C

Solange: Como é que é o espaço? [referindo-se à escola]

Gustavo: tem ginásio, tem física, tem *Hip Hop*. Não tem salas, falta espaço para danças. Tem o galpão, CTG da escola, tem capoeira, judô, danças, fandangos, tem grupo de dança. Tem uma praça.

Escola D

Solange: que outras atividades?

Fabiano: Projeto tem música nas escolas, tem oficinas, todas as quintas-feiras para serem classificadas.

O primeiro enunciado, que foi o primeiro deste momento da oficina, contrasta com as expressões apresentadas no momento anterior da oficina, no qual as falas eram associadas a significados positivos: *Tudo de bom, Muito legal*. Observou-se, pelas respostas, que a escola é o principal espaço de referência de ação pública no bairro. Além do ensino tradicional, a escola se constitui em um espaço onde é possível participar de experiências artísticas e esportivas.

Apesar de ser criticada por suas deficiências, a escola aparece na rede de conversações como uma referência significativa aos opinantes. Cabe ressaltar que os opinantes eram todos escolares, talvez essa centralidade da instituição escolar não fosse tão intensa se os opinantes fossem jovens evadidos ou com fraco laço institucional com a escola.

---

<sup>39</sup> Recortes da interação estabelecida, respectivamente, entre a coordenadora Solange e os opinantes Joana, Gustavo e Fabiano.

Embora não possamos afirmar que tenha existido exercícios de autoria neste momento da oficina, o conversar proporcionou a recuperação de experiências e recorrências acerca das relação entre os oficinantes e suas escolas. Evidenciou que a monitoria aparece como um ação de produção, possibilitadora de exercícios de autoria, em que os jovens podem ser atores de propostas, interagindo com outros jovens e crianças. A monitoria aparece como uma possibilidade ao aluno de alcançar uma visibilidade no ambiente escolar, proporcionando uma visão crítica acerca da utilização do espaço, buscando o auxílio de professores e outros profissionais que possam orientar/apoiar a atividade.

### Terceiro Momento - Mapa da Restinga

A partir do resultado da discussão anterior, o percurso segue com a relação de territorialidade do jovem da Restinga, ou seja a relação deste com o espaço onde vive. Este momento se estabeleceu a partir do convite daicineira direcionado aos oficinantes para a construir um mapa da Restinga contendo lugares que eles costumam circular pelo bairro. Para essa atividade utilizou-se sucatas e materiais como cola, pincel, tintas. Os jovens iniciaram a construção no chão da sala uma folha de papel pardo. Abaixo um trecho das falas ocorridas neste momento:

Os oficinantes se ajoelham, explorando os materiais.

Solange: Façam as ruas de forma que vocês possam entender.

Solange: Como é que são as ruas da Restinga?

Solange: Podem fazer do Lidovino até o Mário Quintana

Os oficinantes vão espalhando o material e se colocando nas bordas do papel pardo.

O primeiro desenho é um homem (cabeça formato de garrafa no centro do papel)

Umaicineira auxiliar mostra como os alunos podem explorar o papel pardo.

Helena<sup>40</sup>: As ruas vão daqui para lá.

Ela faz um desenho das ruas da Restinga com um giz branco no canto do papel pardo.

Gustavo começa pintando com pincel atômico sobre o risco giz.

Solange: Eu acho que a gente começou mal.

Helena - Aqui fica o Pessoa de Brum, aqui fica o Mário Quintana (ela vai dizendo aos oficinantes qual a disposição das escolas no papel pardo )

---

<sup>40</sup> Oficineira auxiliar.

Caio<sup>41</sup> - Qual é a cor do asfalto?

Caio - Jorge avisa a guria para pegar um desses potinho pra botar a água dentro que daí fica melhor para pintar o pincel.

Essa atividade propiciou uma série de coordenações na ação, que além de verbais, incluíam coordenações gráfico-espaciais: *como representar o bairro? Por onde começar? Coordenações das hierarquias: o que entra e o que não entra no mapa? Coordenações plásticas e estéticas: Com que materiais construir? Que cores?*

Encontramos momentos de produção nessa rede de conversações que se deu através das ferramentas e da transformação do material em espaços do bairro, construídos inicialmente em um desenho de um mapa, deslocando as idéias surgidas na fase anterior da oficina para o concreto, observando também as coordenações dos gestos, modos de olhar e fazer, ou seja, utilizando pincéis e tintas, desenhando ruas, escolas e outros espaços do bairro no mapa<sup>42</sup>. Como os opinantes apenas seguiram a rede que vinha se formando no decorrer da oficina, podemos pensar que houve a produção de um exercício de autoria no momento em que as ferramentas foram utilizadas para a construção do mapa, uma obra coletiva, em que houve recursão à discussão e vivências no bairro que permitiram construir o mapa, transformando sucatas, tinta, papel pardo e outros materiais em um mapa representando, de alguma forma, o modo como esses jovens se relacionam com o bairro onde vivem.

Essa atividade foi interrompida pelo convite aos opinantes para participar da atividade de percussão. O tempo de permanência na atividade constituiu um fator de interrupção no operar da rede de sentidos que estava sendo produzida. A ênfase na programação, fonte muito comum de angústia de coordenação das ações escolares parece,

---

<sup>41</sup> Bolsista do projeto.

<sup>42</sup> A Esplanada foi o lugar representado de maior destaque no mapa, em função do tamanho. É uma praça, onde os jovens costumam se encontrar para conversar, assistir espetáculos de grupos musicais, entre outros. Podemos pensar que é um espaço de visibilidade para o jovem local. Essa praça fica na avenida que separa a Restinga Nova da Restinga Velha.

também, ter influenciado o movimento da oficina, em que o programado dita o movimento da rede de conversações e por ser muito *jovem* não tem uma estrutura própria capaz de fazer um deslocamento nesse movimento.

Essa é uma interessante questão para se pensar o exercício de autoria: muitas vezes (para não dizer na maioria delas) o programa, o conteúdo passa a ser os protagonistas da cena educativa, sendo *oficinantes-oficineiros*, *alunos-professores funcionários* da execução de um programado. Sem deixar de considerar que a programação é uma atividade onde a autoria docente pode se exercitar, ela pode converter-se em uma ditadura ao não levar em conta o viver do programado.<sup>43</sup>

A proposta da construção do mapa surgiu, nas reuniões preparatórias, a partir da sugestão da *oficineira coordenadora*, que já havia vivenciado uma oficina com o mesmo propósito. Podemos pensar as experiências e vivências dos *oficineiros* influenciam diretamente nas propostas e objetivos das oficinas e em sua programação.

Se a experiência de preparar uma oficina, pode produzir exercícios de autoria, a realização da oficina programada não é uma mera aplicação, é sim uma outra experiência. Existe um plano – a oficina – onde a atualização da experiência é uma nova experiência, possibilitando, ou não, a emergência de exercícios de autoria. A atualização pode abrir possibilidades interessantes de interlocução com outros atores, dando margem para realizações e produções inusitadas. Há uma recursão tanto em relação ao momento anterior - o planejamento – e a oficina.

---

<sup>43</sup> Havia também uma programação da escola, que se dispunha a ceder o espaço para as oficinas durante os sábados, entretanto com horário delimitado, o que interferiu na programação dessa e de outras oficinas.

#### Quarto Momento Desenho Jovem da Restinga e Continuação do Mapa da Restinga.

Esse momento foi produzido ao final da segunda oficina. Para nossa análise, faz parte desse primeiro percurso conversacional pois retoma o tema a vida do jovem no bairro.

Cabe apontar que essa é uma característica das redes conversacionais, elas podem produzir conexões com outros momentos temporais. Também evidencia o movimento de resgate produzido pelos oficinairos de trajetórias feitas nas oficinas. Muitas dessas decisões foram tomadas nas reuniões de avaliação e preparação das novas oficinas. Essa retroação fez com que fosse possível *reprogramar* o percurso do jovem e do bairro, mantendo viva a rede, sem necessariamente pensar que esse era um *conteúdo já visto* como se evidencia na fala abaixo:

... primeiro vamos ter de nos sintonizar junto com eles, como eles vivem como é que eles conseguem se deslocar e viver nesse espaço, pra que eles possam refletir, né. (Solange)<sup>44</sup>

O objetivo deste momento era reproduzir um desenho que representasse o jovem da Restinga. O oficinairo pediu a participação de *voluntários*, foram escolhidas as quatro crianças menores do grupo. Para que seus corpos fossem contornados deitaram-se sobre uma extensa folha de papel pardo com as cabeças encostadas umas nas outras e de mãos dadas, formando uma cruz. A atividade causou surpresa aos participantes, que riram muito. Esse riso, embora não discutido ou falado, pode ser indício de um deslocamento e das possibilidades do oficiar, incluindo elementos lúdicos na interação.

---

<sup>44</sup> Discussão ocorrida durante uma reunião de avaliação e planejamento das oficinas.

Em meio a corpos, canetas, tintas, pincéis, água, papel câmera de vídeo, câmera fotográfica - vão surgindo desenhos de quatro jovens. Para compor tanto o desenho dos jovens, e concluir o mapa, podemos observar que as ferramentas foram utilizadas na produção, sendo modificadas e passando a fazer parte da produção e utilizadas para pensar o que seria feito.





**Fotografias nº 1 - Desenho coletivo - Jovem da Restinga**

Enquanto os opinantes que faziam o desenho do Jovem da Restinga, o oficineiro escreve no quadro, em letras maiúsculas: VIVENCIANDO A CULTURA NA RESTINGA. Foi pedido que esses incluíssem também a frase colocada no quadro no cartaz sobre a juventude. Nesse momento, acadêmicos e oficineiros que estavam observando a oficina, começaram a participar da atividade, com os opinantes, utilizando pincéis e sucatas para compor tanto a mapa, quanto o desenho do jovem. Ao mesmo tempo, estende-se o mapa da oficina anterior e pede-se que os opinantes que quiserem, podem continuar a mapa, os outros permanecem fazendo o cartaz sobre a juventude.



**Fotografia nº 2 – Nome do Projeto no Quadro**



**Fotografias nº 3 – Cartaz Vivenciando a Cultura**

Ao inserir a proposta de retomar o mapa, o grupo teve de tomar a decisão de se dividir, o que mobilizou tambémicineiros e acadêmicos que observavam oficina, que passaram a participar também das atividades. As duas propostas, uma representação sobre o jovem, e outra sobre a Restinga, acabaram formando o mesmo percurso da oficina, foram duas propostas que confluíram para o mesmo percurso da rede de conversações estabelecido.

O percurso foi desenvolvido com poucos deslocamentos se compararmos às propostas dos oficinairos. A não ser no momento em que os jovens - em interação com oficinairos e acadêmicos - transformaram a frase do quadro em palavras, sinais, flores, e pássaros .

Houve inicialmente uma sensação de estranheza ao colocar o corpo todo na ação. A ação de contornar e, conseqüentemente tocar, necessitou que se produzisse uma relação de consentimento e confiança entre desenhistas e desenhados. Houve, em seguida a uma discussão, entre os oficinantes, sobre como preencher o contorno. O oficinairo coordenador da atividade, foi ao chão, ao encontro dos oficinantes e explica mais algumas vezes aos alunos que devem copiar a produção do *Desenho das Duplas* para dentro da linha formada pelo contorno dos corpos.

Os oficinantes quase não se falaram, trocaram as tintas, ficam olhando uns para os outros. Uns começam a desenhar a cabeça, não reproduzindo as imagens já desenhadas - ao contrário do pedido do oficinairo - mas desenhando a parte interna dos contornos, com corpos, roupas, etc. A maioria dos começou pelos rostos e cabelos.

Estes começaram trabalhar em pequenos grupos de três ou quatro participantes, pois o espaço era restrito, enquanto uns desenhavam os rostos, outros começam desenhar as mãos e os pés. Foram surgindo corpos de quatro jovens: aparentemente três masculinos e um feminino. Os masculinos tinham cabelos curtos: dois de cabelos pretos e um loiro, todos com calça de brim; um deles com camiseta verde-amarela, parecendo ser de futebol; outro de camisa amarela e outro de camisa preta; e o feminino representando uma das oficinairas do projeto.

Comparando o percurso produzido com o planejado, podemos dizer que existiu um deslocamento na rede de conversações estabelecida. A idéia original da oficina era que os oficinantes pudessem desenhar vários rostos de jovens da Restinga no interior do contorno feito nos corpos que foi desenhado. Entretanto, os oficinantes preenchem os contornos com corpos inteiros e produzir três desenhos que tematizam eles mesmos.

Na seqüência podemos encontrar outro exercício de autoria, onde os jovens transformam o que lhe foi pedido – inserir a frase do quadro: Vivenciando a Cultura na Restinga no desenho sobre o jovem - atribuindo diferentes sentidos ao nome do projeto: escreveram o nome com letras coloridas, inserindo outras palavras e figuras, como paz, desenharam flores, pombas. O nome escrito no quadro foi re-significado através de cores, formas, imagens e associado ao desenho do jovem da Restinga.

Interessante que o exercício de autoria desse momento vem em uma seqüência do processo de autoria dos próprios oficineiros. Como já foi dito, o nome original do projeto era *Juventude e Vulnerabilidade Social: oficinas com adolescentes.*, e foi rebatizado pelos oficineiros, ao realizarem oficinas nas escolas do bairro Restinga, como *Vivenciando a cultura na Restinga*. Esse título traz a questão do vivenciar que está muito ligado à própria idéia de oficiar, conforme depoimento visto na seção Oficiar - como proposta de intervenção - tecnologia social e de movimentos sociais (seção 2.1).

O novo nome do projeto, que foi aqui ressignificado, relaciona-se com um processo de visibilidade para a identidade cultural dos moradores do bairro e do trabalho dosicineiros; e propõe aos oficinantes pensar sobre o projeto como um todo.

Há também uma recorrência sobre uma produção - mudança de nome do projeto no momento em que o oficineiro propôs que se incluísse a frase do quadro, explicando que ela dava nome ao projeto das oficinas e tinha uma relação direta os objetivos do mesmo - vivenciar a cultura no bairro. O convite mobilizou todos a vivenciar a experiência, tal isso é fato que muitos dos que não estavam participando, na continuidade, sentiram-se convocados a officinar.

Então a gente vai se dividir então em dois grupos, né, e aí agora a gente vê mais ou menos: ver quem é afim de terminar, de continuar o mapa, fazer essa maquete aqui da Restinga; e ver quem é afim de fazer um fundo aqui pra essa pintura, né a gente vai fazer um fundo pra essa figura que se formou e tentar botar aquela frase lá [aponta para o quadro] Vivenciando a Cultura na Restinga, que é pra localizar o que a gente tá fazendo aqui nessa série de atividades. (Oficineiro Roger)

Nesse momento, pensamos ter havido a emergência dos operadores para um exercício da autoria: o acoplamento com as ferramentas produziu uma obra, que revela uma releitura autoral, ressignificando idéias anteriores (nome do próprio projeto, atividades pensadas pelos oficineiros e re-atualizadas pelos oficinantes). Exercício este que reconfigura a estrutura da convivência.

### **5.2.2 Segundo Percurso: experiências de comunicação- modos de comunicar no acoplamento tecnológico.**

Primeiro Momento - Vídeo-experimentação

O percurso de experimentação tecnológica ocorreu desde a concepção do projeto, no qual a equipe da UFRGS instituiu uma lista de *e-mails* como um espaço de produção, para discussão e acompanhamento do projeto, além de encontros presenciais. Embora essa lista tenha sido utilizada diretamente pela equipe acadêmica, não incluindo oficinairos e oficinantes na discussão via *Internet*, as questões debatidas na lista eram levadas posteriormente para as reuniões do coletivo.

No decorrer das reuniões de planejamento, as experimentações tecnológicas - além dos registros da lista - incluíam a filmagem e fotografias. Esses recursos, aliados às observações escritas, permitiam a recuperação de diferentes registros para o debate nas reuniões seguintes. Os registros possibilitaram ao coletivo avaliar as oficinas anteriores e planejar as próximas. Convém assinalar que o registro mais utilizado para os debates foi o escrito. Os outros tipos de registro foram pouco utilizados. Esse material serviu mais para análise dos registros que ocorriam durante planejamento das oficinas pelo coletivo.

Nas oficinas com os jovens, na pausa para o lanche, a oficina de vídeo seguia em ação: enquanto uns jovens lanchavam, outros filmavam sob orientação de um oficinairo ou de um colega. As pausas para o lanche evidenciaram momentos coletivos interessantes nas oficinas, possibilitando outras formas de interação e aproximação entre os participantes. Em outros ambientes, como por exemplo, em ambientes escolares geralmente os adultos não compartilham os mesmos espaços, durante os intervalos, com as crianças e os jovens. O oficinairo de vídeo aproveitava o momento do lanche, por exemplo, para incentivar a circulação da câmera entre os jovens. A forma das oficinas abriu espaços para distintas coordenações de ação.

Em todas as oficinas do projeto, podemos dizer que existiu uma oficina dentro da outra, ou seja, uma proposta ocorrendo (produção escrita, falada, música, dança) enquanto alguns oficinasntes, concomitantemente, utilizavam a câmera e iam filmando a oficina. Quando houve a disponibilidade de mais de um equipamento havia também uma segunda câmera, utilizada por um oficineiro e a concomitante exposição do que estava sendo filmado em um aparelho de televisão.

O fato de uma oficina estar ocorrendo dentro de outra abre a possibilidade para deslocamentos que não seriam possíveis sem a utilização dessas ferramentas. Permitiram a constituição de outros olhares, de comportamentos inusitados diante do fato de estarem sendo filmados e de serem expostos. Ser filmado, muitas vezes, não apenas significava um olhar diferenciado do outro – que estava filmando – mas também um olhar que muitas vezes produzia um estranhamento sobre si mesmo, ao ver-se simultaneamente na televisão.

As oficinas de vídeo, se assim podemos chamar esses vários momentos, produziram deslocamentos de olhares, sentidos, disputa e organização pelo uso dos equipamentos, curiosidade e novas descobertas. Esse dispositivo de multiplicação das *imagens-olhares* na oficina produz interessantes efeitos de visibilidade, na devolução do ponto de vista dos que filmaram aos que estavam protagonizando a experiência.

A proposta da oficina de vídeo tomou como campo de experimentação as outras oficinas. Podemos dizer que esse procedimento propiciou uma recursão interessante que, ao mesmo tempo, exercitou as ações de filmagem, produziu documentos das demais oficinas constituindo um dobrar-se a si mesmo. Os jovens podiam participar dos encontros, registrá-los e aprender algumas noções de filmagem. Televisores reproduziam as imagens capturadas

possibilitando dar visibilidade ao que ia sendo filmado. Os jovens se mostravam muito atentos e participativos, demonstrando interesse pelo uso dos equipamentos.

Durante essas oficinas, três processos chamaram nossa atenção: os pontos de observação escolhidos pelo jovem que estava com a câmera, o estranhamento e/ou fascínio de alguns que se viam naquele vídeo pela primeira vez e a disputa entre os jovens pelo uso do equipamento. Apesar de não termos acompanhado presencialmente as oficinas, foi possível verificar o quanto as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas como ferramentas da estruturação de um espaço de convivência. Os jovens que, ao mesmo tempo faziam outras atividades, podiam focalizar o debate a partir do seu ponto de vista através da câmera. Para cada jovem, um ângulo acabava sendo privilegiado.

Além disso, a circulação dos jovens pela sala causava também um deslocamento de lugares e de papéis durante a reunião. Deslocamento também causado ao ver-se sendo filmado: no movimento de ver o outro que me vê ao mesmo tempo ver-se a imagem de si na câmera ou televisor provoca reações inusitadas que vão desde a inibição, estranhamento, resistência, desejo de aparecer na fita, até sensação de reconhecimento, que impulsionava outras produções, em ambos os casos influenciando nas formas de linguajar e emocionar.

Quem estava vendo - filmando - também influenciava a reação. Se era um colega oficinante, por exemplo, a conversação fluía de modo mais intenso, ou seja, a expressão na troca de olhares, sorrisos, os gestos faciais, a leveza dos movimentos corporais, as brincadeiras, muitas são as coordenações de ações que ocorrem nesse olhar do um outro mas mais próximo. As imagens e sons modificam nas filmagens, quando os oficinantes percebem

que estão sendo filmados por um oficinairo e/ou acadêmico.<sup>45</sup> Esse pequeno exemplo parece suficiente para pensar o efeito de recursividade que o acoplamento com ferramentas, como a câmera de vídeo, é capaz de provocar no próprio sujeito como também no coletivo do qual participa.

No decorrer das oficinas esse fluir era passível de observação. Os jovens iam filmando e com a máquina em mãos tiravam suas dúvidas produzindo interações com o oficinairo, que explicava muito mais com movimentos do corpo e máquina – em um acoplamento tecnológico - do que através de uma preleção falada sobre a ação. Agir, pensar e falar estavam significados a partir do movimento da câmera, da troca de olhares, da relação de confiança e encorajamento estabelecida entre ooficinante e oficinairo. Essas cenas trazem evidências de como as ferramentas tecnológicas podem se articular com nosso modo de interagir de tal forma que configuram, reconstituem e transformam as maneiras de agir e de pensar.

#### Segundo Momento - Vídeo como Explicação

Como já foi colocado na página 73 existem várias maneiras de utilizar as ferramentas tecnológicas: como um fim em si mesma, como um meio para atingir determinado objetivo e como um objeto para se pensar com. O que estou aqui denominando de primeiro momento parece evidenciar a utilização como um meio de produção de imagens.

Houve um momento na primeira oficina, em que o oficinante Vagner forneceu informações técnicas sobre a filmadora. Embalagens de leite foram utilizadas como ferramentas para explicação. A rede de conversações estabeleceu-se a partir do diálogo entre oficinairo e oficinantes. Aquele falava da história da câmera de vídeo, explicava algumas

---

<sup>45</sup> Ver outras análises sobre a utilização do vídeo em oficinas com jovens em: GORCZEVSKI, Deisimer. *O hip-hop e a (In)visibilidade no Cenário Midiático*. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. UNISINOS. 2002. p. 202.

funções da máquina. As caixas de leite foram utilizada para explicar o enquadramento, o funcionamento da lente objetiva, o zoom, entre outros aspectos. Não havia nenhuma proposta de utilização das molduras pelos participantes, que, em sua maioria ficaram segurando a moldura, enquanto assistiam a exposição do oficinairo.

Houve um deslocamento na rede de conversações, a partir da utilização das caixas de leite, que serviram como uma metáfora para demonstrar o uso da lente objetiva. Ao ser filmadas e com a moldura em mãos uma oficinante disse a outra *Sorria que eu estou te filmando*; outros fizeram caretas, aproximando e distanciando do rosto/olhar e experimentando modos de ver e enquadrar o cenário. Como não havia uma proposta inicial pelo oficinairo Vagner, podemos pensar que os oficinantes propuseram um uso lúdico ao material que lhes foi oferecido, e com isso proporcionou-se um deslocando na rede de conversações inicialmente estabelecida, em um acoplamento com a caixa de leite e a câmera de vídeo.

Houve também, um processo de recursão, em que alguns comandos da filmadora iam sendo explicados a partir da imagem que aparecia em um aparelho de televisão. Nesse momento em que o registro que aparecia na televisão era tomado como material para a explicação, há uma recursão, uma recuperação do registro que vai sendo utilizada na produção.

Se é possível pensar em exercícios de autoria, nesse momento, podemos atribuí-los ao oficinairo ao tomar uma embalagem de leite como uma ferramenta para pensar com, para pensar a sua prática e o equipamento que utiliza; e aos oficinantes ao manusearem as caixas de leite. exercício poderia ter sido entendido ao grupo também na fala, proporcionando aos

oficinantes a ação, a discussão sobre o material e a produção de algo. Podemos atribuir também aos oficinantes que *inventaram*, propuseram, na ação, o uso lúdico das molduras.

### Terceiro Momento - Batucada<sup>46</sup>

Em uma das fases dessa experimentação, também na primeira oficina, os oficinandos foram convidados para um momento *Batucada* no pátio da escola onde o oficina se realizava. Os oficinantes participaram alternadamente deste momento. No local estavam dispostas cadeiras e materiais diversos, tais como: latas, cuba de pia usadas, bastões de ferro e de plástico, tonel vazio. Os jovens foram se aproximando, aos poucos, e alguns usaram canos de ferro para experimentar seu som.

Alguns testaram vários materiais antes de escolher o que utilizariam, os últimos sentaram e ficaram com os materiais que sobraram. Enquanto isso, a pedido do oficineiro coordenador, um oficineiro auxiliar, o marcador, batia em um galão vazio de plástico com um ritmo compassado. Os oficinantes se dividiram em grupos, testaram diferentes sons por um tempo. Após esse momento de exploração inicial, o oficineiro levou o primeiro grupo a produzir um som coletivo coordenado. O modo como operou está descrito a seguir:

No primeiro grupo, os sons foram produzidos individualmente por um tempo, até que o coordenador avisa que há um marcador. A partir daí, iniciam as tentativas de organizar um som coletivo. Nesse momento o oficineiro coordenador pega um cano de ferro e, como se fosse o maestro começa fazer movimentos de cima para baixo, como se estivesse batendo em

---

<sup>46</sup> Experimentação de percussão.

um tambor. Os oficinantes começam a imitar. Ocorre então a produção de um som encadeado, uma espécie de conversar ritmado.

O quadro seguinte apresenta os momentos da interação

<b>Tempos</b>	<b>Ação</b>	<b>Produção – Obras</b>
<b>Tempo 1</b>	Experimentação/produção de sons.	Sons individuais.
<b>Tempo 2</b>	Experimentação em grupo.	Multiplicidade de diversos sons produzidos ao mesmo tempo.
<b>Tempo 3</b>	Apresentação do oficineiro-marcador.	Som do grupo vai mudando.
<b>Tempo 4</b>	Oficineiro-coordenador organiza a produção do som a partir do marcador	Som do grupo entra em um ritmo encadeado.

**Tabela nº2 - Análise da Produção do Grupo 1 na oficina de Percussão**

Percebe-se, que, em um primeiro momento, há uma coordenação de ações que envolve o acoplamento individual criança-ferramentas-som do marcador para depois passar para um acoplamento do grupo: crianças-ferramentas-som do grupo, o que já implica uma coordenação de coordenações de ações – ou seja, coordenar sua ação com as demais

O desenrolar dessa oficina, permite observar nuances da produção na rede de conversações, na qual se efetivou mediante a experiência de várias coordenações na ação: corpos-equipamentos-sons-outro até produzir-se um som do grupo, um ritmo do grupo. Através de recorrência, houve o estabelecimento de um som coletivo, um deslocamento simples a partir da proposta inicial. Esse foi primeiro grupo que experimentou os equipamentos.

Já o segundo grupo, que assistiu ao primeiro, teve pouca interação com o oficinairo coordenador e não contou com a presença do marcador. O quadro abaixo sintetiza as atividades desenvolvidas pelo grupo 2:

	<b>Tempos</b>	<b>Ação</b>	<b>Deslocamentos</b>
↓	<b>Tempo 1</b>	Experimentação/produção de sons.	Sons individuais.
	<b>Tempo 2</b>	Experimentação em grupo.	Som do grupo coordenado.
	<b>Tempo 3</b>	Início de uma coreografia	Som do grupo coordenado com a coreografia.

**Tabela nº3 – Análise da Produção do Grupo 2 na oficina de Percussão**

Podemos pensar na existência deslocamento de sentidos quando a partir da proposta da atividade, além da produção de um som coletivo, os oficinairos organizaram uma coreografia sincronizada com o som produzido. Neste grupo em um primeiro momento há uma coordenação de ações entre corpos-equipamentos-sons-outro, para que depois coordenem o efeito sonoro a um movimento coletivo de efeito visual. Podemos pensar que o segundo grupo experimentou o exercício de autoria, ao ultrapassar o que havia surgido do primeiro.

Esta experiência permite uma reflexão: como o segundo grupo, que foi menos tutelado pelo oficinairo e que não contou com a presença do marcador, chegou mais próximo a um exercício de autoria, se comparado ao primeiro grupo? Podemos pensar que a proposta de uma oficina faz com que a observação não seja passiva, o próprio observar através da lente de uma máquina fotográfica ou uma filmadora, coloca o observador em uma relação ativa em relação ao observado: ele que decide o enquadramento, o ângulo, o zoom; em contrapartida, o

observado reage de diferentes maneiras, nessa oficina, uma das oficinas do segundo grupo pediu para ser filmada em determinado momento.

Esse exercício da função observador é, como tivemos oportunidade de discutir na produção teórica, uma condição necessária ao exercício de autoria. Podemos pensar então que a observação do segundo grupo em relação ao primeiro deu-se nessa produção ativa o que já constituiu uma experiência. Essa condição de habitar uma função observador nas oficinas realizadas, se diferencia de muitos contextos educativos, nos quais a ênfase em um desempenho individual faz com que cada personagem seja observador de si mesmo, desconsiderando a ação do colega como um modo de pensar a própria ação, atribuindo-lhe quanto muito um valor comparativo, base da relação de competitividade.

#### Quarto Momento - Rádio

Seguindo este percurso tivemos o encadeamento de uma série de momentos de experimentação tecnológica ocorridos na última oficina. Iniciou-se com a experimentação de rádio, seguida por uma de vídeo, *grafiti* e novamente vídeo. Esta oficina, que ficou conhecida como *Oficina de Comunicação* teve como objetivo integração do grupo, avaliação do processo através da experimentação de rádio e vídeo. Foi a que demandou mais equipamentos e tecnologias em função da proposta.

No momento da oficina de Rádio, os oficinas puderam experimentar as diversas atividades de uma rádio: utilização dos microfones, aparelhos de CD, amplificadores, gravação das falas, entrevistas, escolhas das músicas. Nessa oficina, os oficinairos e os oficinas puderam escolher as músicas de fundo do *Programa Rádio Recreio*, como ficou

chamada a rádio experimental. Foram escolhidas músicas de diversos estilos como: rock ; reggae, rap; pagode.

A coordenação de coordenação de ações deu-se, principalmente entreicineiros e ofcinantes, mas também ofcinantes, pois os oficineiros auxiliavam no uso dos recursos do rádio. A rede de sentidos foi transversalizada pelo uso de diferentes tecnologias como a filmagem, música, rádio, microfone, gravação em fita cassete. Solicitou-se aos ofcinantes que circulassem entre diferentes papéis no decorrer do momento: puderam ver e experimentar a locução de uma rádio, escolhendo músicas, entrevistando os outros participantes, cantando. Os oficineiros também estiveram, além de coordenando as atividades, respondendo aos ofcinantes, <sup>47</sup>construindo uma rede de conversações a partir das idéias que iam sendo inseridas.

---

<sup>47</sup> E nesse momento também puderam ser ofcinantes ao ser entrevistados pelos ofcinantes que coordenavam o programa de rádio – quando estes ficaram na posição provisória de oficineiros.



**Gráfico n° 5 - Momento Rádio**

Pudemos verificar que houve a formação de duas redes de sentido a partir das perguntas feitas pelos oficinantes-locutores: as primeiras mais voltadas às atividades e dados pessoais dos participantes. A outra rede, voltada para os gostos musicais, onde os entrevistados podiam falar sobre o tipo de música que estavam ouvindo, ou seja, o pagode.

As produções nas oficinas não têm um tempo específico para acontecer, enquanto o coordenador fala sobre cultura, duas oficinantes, no canto esquerdo da sala, cantam, utilizando um microfone desligado e dançam uma de frente para outra, com movimentos parecidos. Em seguida, ao perceber que estava sendo filmada, uma das oficinantes saiu correndo, e se escondeu atrás de uma cortina.

Nesse momento, assinala-se uma conversação interessante estabelecida entre uma oficinante que entrevistava um oficineiro.

Letícia - "Quem é que não foi ainda, o Mota. Tu gosta dos travessos, Mota?"

Mota - Assim, ó, eu curto muito o samba e os Travessos é um dos estilos do samba que é o pagode não deixa de ser um samba. Que é uma música bem gostosa, bem gostosa de dançar, de curtir e de dançar, eu acho isso muito legal. Sem esse pagode atual, tem aquele samba, assim do Martinho da Vila, que também é muito gostoso também..." "Lembrando que esse projeto já levando pra vocês pra pensar que que tem de cultura aqui na comunidade da Restinga, e o que que a gente faz com que tem, entende. Qual é o lance do jovem da comunidade da Restinga, o que ele tem pra curtir e como ele pode fazer outras coisas, pra rolar legal assim pra gente tá curtindo, cultura, dança, esses lances assim. Cultura que é dança, música, todos esses lances que a gente fez aqui na oficina e que a gente tá fazendo, com essa locutora, com esse povo maravilhoso. Não é isso? É isso? O que é cultura pra ti?"

Ao perguntar se o oficineiro gostava de pagode, houve um deslocamento de sentido. Quando o oficineiro respondeu que o pagode era um dos tipos de ritmo que ele gostava, mas que também gostava de outros tipos de samba, fez uma conexão ao dizer que o samba é um tipo de manifestação cultural, mas que existem outros tipos de manifestações como a dança, e que essa era a proposta do projeto, a cultura na Restinga. Essa interação proporcionou uma recursão dos objetivos do projeto, encadeado com a produção do momento da oficina.

Embora em poucos momento, houve uma produção que modificou o rumo desse momento da oficina. A tecnologia, o uso do microfone em entrevista, foi tomado como uma ferramenta para se pensar o próprio processo, a questão do samba, cultura na Restinga e o próprio projeto.

Houve prevalência de um movimento de experimentação em relação a uma produção, que pode ser explicado posteriormente, quando o oficineiro, coordenador da oficina, disse ter priorizado que os oficinantes explorassem os equipamentos em detrimento a uma discussão sobre os equipamentos ou a própria rádio ou avaliar o projeto. Ele acreditava que não teria tempo suficiente para desenvolver uma discussão mais aprofundada, tendo em vista a

diversidade de experimentações que o momento poderia proporcionar em tão pouco tempo e tendo em vista que haveria outros momentos na oficina.

#### Quarto Momento - Programa de Auditório

Esse momento que teve como objetivo inicial a avaliação do projeto das oficinas, que exigiu a divisão dos oficinasntes em dois pequenos grupos. Após escolherem roupas, chapéus, adereços, microfone, rádio, vídeo, pediu-se que eles fizessem uma apresentação, entrevistando os colegas acerca da avaliação do projeto<sup>48</sup>.

Ao invés de entrevistas convencionais, os grupos decidiram fazer apresentações de dança e canto. Houve a divisão em dois grupos. Um grupo fez uma apresentação de *Hip Hop* e o outro cantou e dançou um *Funk*. No primeiro grupo, um dos oficinasntes imitou os sons de instrumentos musicais, enquanto seu colega seu dançava passos do *b.boy*. Os outros participantes acompanhavam os sons com palmas, incentivando o oficinasnte a dançar. O incentivo e a ironia marcam essa primeira apresentação.

O oficinasnte que cantou, no momento seguinte fez uma apresentação de dança, convidando oficinasntes e acadêmicas da platéia. O convite foi aceito por uma oficineira auxiliar. Como não havia a música escolhida - gaúcha- os dois dançam uma música sertaneja. Oficinasntes do outro grupo também dançam juntas em um canto da sala.

Analisar esse trecho da oficina, observando participantes que nunca haviam dançado juntos, é um interessante exemplo de como se dá a coordenação de coordenação de ações nos movimentos corporais e de como é necessário estabelecer um consenso entre os movimentos,

---

<sup>48</sup>É interessante notar a composição dos "personagens" com os acessórios para as apresentações

ritmo, para que a dança se estabeleça. Parece que essa proposta, em que o afinante teve que coordenar o que se estava fazendo, exigiu dele um esforço que muitas vezes é atribuído ao próprio afinante. O afinante teve de superar algumas dificuldades como: chamar a atenção dos outros participantes, ser ouvido, manter a atenção dos outros na sua apresentação, convidar alguém que aceitasse a participar da dança com ele próprio.

No segundo grupo: um afinante cantou, enquanto as outras cinco dançaram, a partir de uma coreografia ensaiada de um funk. Enquanto o primeiro grupo se apresentava, o outro grupo ensaiava no corredor, e o ensaio ia aparecendo na tela, como se fosse um *making of* dos bastidores do que seria apresentado posteriormente.



**Gráfico nº 6 – Apresentações – Programa de Auditório**

O deslocamento de sentidos ocorreu no momento em que os afinantes não aceitaram simplesmente a proposta de uma avaliação e transformaram o que seriam entrevistas, em um pequeno espetáculo de entretenimento com dança e música. Não é possível negar a recursão

das vivências desses jovens com relação ao que costumam ouvir, assistir e como representaram no momento de auditório, de um lado o *Hip Hop*, de outro lado o *Funk*, dois tipos de expressão musical e cultural, que transversalizam a vivência dos jovens que vivem nas periferias das cidades brasileiras.

Por que, ao invés de entrevistas, os jovens trouxeram expressões culturais dos jovens da periferia? Sem dúvida teria sido um tema interessante para o debate, entretanto, não houve discussão sobre as produções do momento Auditório. Também caberia perguntar como uma proposta mais reflexiva foi reapropriada como um espetáculo? Também poderia se perguntar aos oficinairos os motivos pelos quais uma avaliação teria que necessariamente ser *disfarçada*? O quanto as metáforas podem colaborar com a reflexão e o quanto podem bloqueá-la?

Por outro lado, a participação dos oficinairos pode ser vista como uma proposição, por parte dos mesmos, de uma mini-oficina. Se, na lógica dos oficinairos, não houve uma avaliação do processo - não como desejavam - podemos pensar que os oficinairos avaliaram propondo uma oficina. Uma mini-oficina que seguiu os moldes das oficinas do projeto, mais experimentação que reflexão falada sobre a ação.

#### Quinto Momento - *Grafiti*

Como não houve avaliação do processo no momento anterior, os oficinairos pediram aos participantes que fossem ao pátio da escola. Ali participariam da montagem de um painel, colocando algo que para eles representasse o processo de ter participado das oficinas. Então, nesse momento os oficinairos coordenadores combinaram com os oficinairos que o propósito

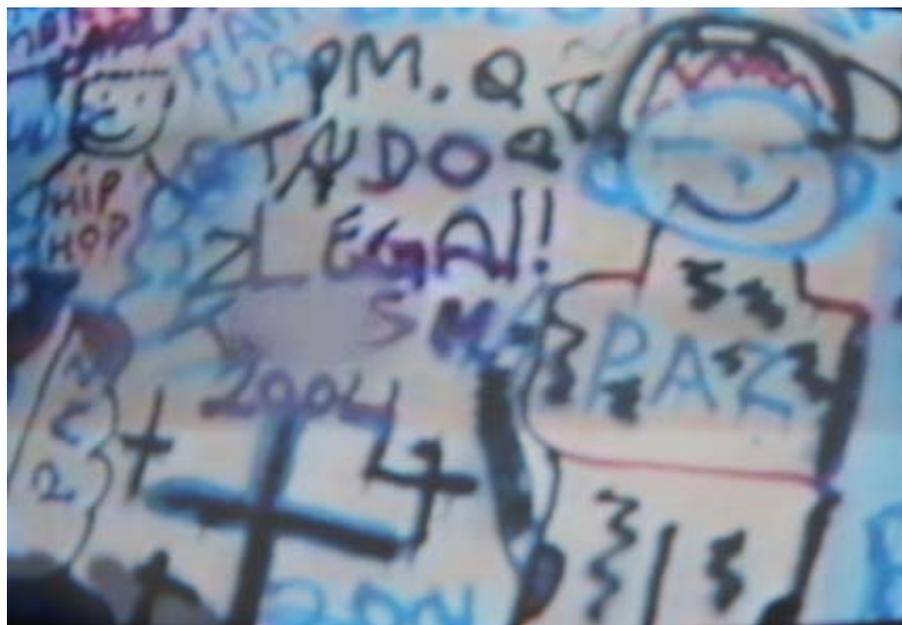
do painel era fazer uma avaliação sobre as oficinas, onde cada oficinante teria um espaço no painel - não previamente demarcado - para *grafitar*.

Os oficinantes, foram dispostos em fila, esperavam a sua vez para compor o painel. Finalizado o painel, encontramos uma produção com um misto de palavras, sinais e imagens, na ordem que podemos visualizar no gráfico abaixo:



**Gráfico n° 7 – Análise do Painel de Grafiti**

A coordenação de coordenação de ações deu-se em função da formação da fila e depois a partir do acoplamento com as ferramentas como spray e painel para a produção do *grafiti*. Cada oficinante deveria fazer algo que lembrasse a participação no projeto, cada oficinante não podia ocupar muito espaço, pois o painel seria utilizado por todos. Embora a proposta fosse uma avaliação individual, houve a formação de uma rede de sentidos através de falas, imagens, números, escritas. Formaram-se duas filas, dois oficinantes por vez puderam usar o painel. Embora o espaço geral estava demarcado pelo tamanho do papel e nenhum deles saiu deste contorno do mesmo.



**Fotografia nº 4 – Painele de Grafiti**

Os oficinantes começaram desenhando dois jovens, um com a palavra Paz na camiseta, que foi sendo completado por outros oficinantes e retocado por um dos oficineiros. O outro jovem com as palavras Hip Hop escritas na camiseta e ao redor deste, várias assinaturas de oficinantes e mensagens como Tudo de Bom, Legal. Outras palavras também apareceram mais para o momento final como: [escola] Mário Quintana, o sinal de +, o ano, outras assinaturas e corações.

A rede de conversações, inicialmente, se estabeleceu pela representação de dois jovens, assim como os oficinantes - talvez aqui possamos verificar a recorrência da produção que tematiza o jovem da Restinga. Antes das palavras, foram desenhados os jovens, com algumas marcas identitárias que foram representados, figuras humanas vestidas como jovens com camiseta, calça, boné, brincos. Uma camiseta com a palavra PAZ e a outra com HIP HOP. Muitos jovens da Restinga fazem parte do Hip Hop, um movimento que diz-se ser a voz das comunidades carentes, que se apresenta através da música, dança e *grafiti*.

Além da imagem do jovem desenhado, alguns oficinasantes assinaram com seus nomes, reforçando que o painel serviu como um registro e fez parte de um processo de identificação. Uma hipótese do nosso projeto, baseada em alguns estudos com o Gorczewski (2002), foi que as oficinas apontam que o movimento do Hip Hop tem auxiliado em muito na elaboração de atividades que envolvam jovens, promovendo espaços de criação, de discussão e crítica da realidade, possibilitando exercícios de autoria.

Outros sinais também foram colocados no painel: como o ano e o sinal de positivo (+), flores e o tudo de bom (t.d.b). Podemos pensar em nossa aposta em que a soma, indicada pelo sinal positivo, pudesse proporcionar a integração entre todos os participantes, e isso ocorreu em alguns momentos mais do que os outros. Não podemos negar a rotatividade na participação dos oficinasantes, a dificuldade de integração dos oficinasantes das diferentes escolas, mas houve um grupo de oficinasantes, oficineiros e acadêmicos que esteve em boa parte das oficinas, o que, somado às propostas das oficinas, garantiu certa continuidade entre as mesmas.

As flores e Tudo de Bom, tão encontrados na expressão dos jovens, foram expressões que estiveram presente tanto para referir-se à Restinga, quanto para referir-se à avaliação do projeto. Se as oficinas em si, pouco promoveram os espaços de autoria, promoveram processo de deslocamento de sentido, isso se deve muito ao cuidado no planejamento e a consideração do contexto da Restinga, ao espaço para discutir as atribuições dos jovens acerca do lugar onde moram. Ter levado em conta manifestações culturais que estão próximas aos jovens, essas questões tiveram um efeito importante, que parece ter transversalizado as respostas que apareceram na avaliação dos oficinasantes acerca do processo.

### Sexto Momento - Depoimentos Finais

No último momento desta oficina, os oficinantes entrevistaram seus colegas, procurando saber o que mais gostaram ou menos gostaram nas oficinas. Houve aqui, uma coordenação de coordenação de ações entre oficineiros e acadêmicos que foram convidados a ser entrevistadores com relação à câmera, ao microfone, e aos oficinantes entrevistados, que estavam sendo observados pelos outros participantes da oficina.

Podemos pensar que na avaliação final, os oficinantes atribuíram às oficinas algo de positivo, em suas expressões habituais: tudo de bom, legal, t.d.b. e um certo desejo de continuidade: "Espero que vocês voltem mais", o que indica uma continuidade com a rede estabelecida no momento do *grafiti*. Nesse momento os oficinantes puderam também falar sobre as dificuldades de integração entre os oficinantes, e a reclamação de que alguns monopolizaram algumas atividades.



**Gráfico nº 8 – Avaliação final através de entrevistas**

As entrevistas vieram depois do painel, e se diferenciaram, se constituindo em uma tentativa de explorar ainda mais a avaliação – aqui também poderia ter sido retomada a produção do painel para essa discussão. Embora isso não tenha acontecido, os jovens novamente atribuíram conceitos positivos às oficinas, em um processo de recorrência aos sentidos do momento anterior. Houve o deslocamento de sentidos no momento em que, ao serem perguntados, apontaram algumas dificuldades segundo a sua percepção: os sub-grupos foram formados por participantes da mesma escola, mantiveram-se até o final; alguns oficinantes *tiveram mais espaço* que os outros.

Ressaltaram algo que foi pensado enquanto proposta – a maioria das oficinas teve uma técnica grupal que envolvia a integração entre os participantes – mas que não foi realmente problematizada, debatida no decorrer das oficinas, percebeu-se que alguns grupos tentavam ter mais espaço que os outros. Percebeu-se a dificuldade de integração em algumas propostas, mas não houve uma atitude por parte do coletivo para debater as situações entre as oficinas. Isso reforça o quanto as ferramentas poderiam ter sido utilizadas como tecnologias para se pensar na ação produzida, e o quanto os registros das produções e movimentos do grupo poderiam ter sido utilizados, através das recursões, para refletir sobre as práticas, pensando em outras formas de interagir que poderiam ser estabelecidas.

Nesses dois últimos momentos observamos um processo de retroação na rede de conversações. Observamos a atribuição dos mesmos conceitos como Legal, Tudo de Bom, Tdb, tanto à palavra Restinga como à vivência das oficinas do Projeto. Podemos pensar, entretanto, que inicialmente os conceitos atribuídos à Restinga, denotam um desejo de uma Restinga *tudo de bom*, uma Restinga como lugar bom para se viver; e nesses últimos momentos aparecem relacionados ao modo como avaliaram as oficinas: através de palavras,

entrevistas cujas respostas foram frases curtas, palavras, imagens, sinais, ações para/com a câmera, fotografias e outras ferramentas, assim como foi a maior parte do processo. Um processo de intensa experimentação.

### **OFICINAR, CONVIVER E APRENDER.**

Neste estudo procuramos construir indicadores capazes de fornecer observáveis de exercício de autoria em oficinas sócio-educativas, buscando analisar as possibilidades e dificuldades desse exercício na organização, implementação e avaliação de oficinas para jovens.

Nossa proposta inicial era realizar uma análise das interações estabelecidas apenas no transcorrer das oficinas com os jovens. Entretanto, em virtude da experiência realizada observamos que a maior intensidade de exercícios de autoria ocorreu, principalmente, durante a formação e trabalho do coletivo deicineiros com a equipe da universidade. Poucos foram os momentos nos quais foi possível observar efetivos exercícios de autoria nas oficinas com os jovens. Como já apresentado no capítulo anterior, a maior parte das interações nessas oficinas provocou deslocamentos nos percursos de conversação que iam se estabelecendo. Certamente, o deslocamento na rede interativa já é potencializador da emergência de outras possibilidades de pensamento, convivência e relação, mas por si só é insuficiente para

produzir um exercício de autoria. Cabe pensar os motivos pelos quais foi possível flagrar com mais clareza os exercícios de autoria no trabalho coletivo que compreendeu a organização, execução e avaliação das oficinas.

O primeiro deles é que o coletivo se organiza em função da produção de algo: as oficinas para jovens. O processo de re-inventar as oficinas acabou produzindo o próprio coletivo, haja vista toda a necessidade da permanente recorrência no conversar, conforme analisado no capítulo anterior.

Outra condição de possibilidade da maior intensidade de exercícios de autoria observados no coletivo oficinairos-equipe da universidade é a permanência dos sujeitos participantes. O coletivo se manteve com praticamente todos os integrantes durante o processo, ao passo que, nas quatro oficinas realizadas com os jovens, houve uma grande rotatividade de oficinantes.

Outra razão é a duração da experiência. O tempo de realização das oficinas para os jovens da Restinga foi de quatro encontros - que aconteceram em quatro sábados consecutivos. Já no que se refere ao coletivo, o trabalho transcorreu em sete meses de reuniões semanais, incluindo preparação e avaliação das oficinas. A duração da experiência permite constituir uma história coletiva. A recorrência de discussões, reflexões de avaliações, tornaram possível o estabelecimento de diferentes coordenações de coordenações de ações.

O principal efeito de autoria observado no projeto, foi sem dúvida a formação e o trabalho do coletivo, a partir da auto-gestão de projetos sociais. Ao início do projeto um dos

primeiros exercícios de autoria verificados foi a construção de objetivos compartilhados entre os oficinairos e a equipe da UFRGS. Objetivos compartilhados não significam necessariamente a identidade dos mesmos, mas esse foi todo um trabalho de construção. Uma das primeiras perplexidades dos oficinairos era assim expressa: “Mas, se eles não sabem o que vai ser o projeto, como nós [oficineiros] vamos saber?”.

Apesar dos anos de reivindicação, da participação em pesquisas, da realização de projetos acadêmicos, ainda era muito difícil para o grupo aceitar participar de um projeto que se iniciasse sem as mesmas posições concretas. A questão era: como conviver com mais de um objetivo? Podemos organizar um coletivo que tenha ao mesmo tempo objetivos de construção de conhecimento, de exploração de metodologias de gestão social de projetos, de visibilidade e coletivização de uma prática social, de afirmação como oficinairo, de construção de alternativas de convivências para jovens?

Dizemos que houve exercícios de autoria na construção do coletivo de trabalho, pois observamos vários momentos em que o deslocamento, o questionamento levado a efeito no interior do grupo, produziu mudanças congruentes que possibilitaram a invenção de outros modos de oficiar, do pesquisar e de seus registros. O acoplamento tecnológico fez com que a rede de conversações produzisse recursões diferenciadas. Os registros escritos ou em vídeo foram retomados em vários momentos de conversação servindo como avaliação das atividades efetivadas e proposição para novas atividades.

Outro aspecto a salientar é a articulação singular e coletiva da autoria. Um exercício de autoria não se produz somente na participação da rede de conversações, se esta é uma condição necessária ela não é suficiente. Faz-se também necessário que o coletivo produza

suporte e legitime a emergência da posição singularizada. É necessário que a ação na rede seja reconhecida por sua diferença em: oficinairos e acadêmicos; domínios distintos de práticas sociais, distintas áreas de conhecimento que precisarão reconhecer a legitimidade mútua.

Nos resultado obtidos dos exercícios de autoria, podemos pontuar algumas produções do grupo: as oficinas, o vídeo e a publicação. Estas são obras coletivas, nas quais é possível demonstrar que só aconteceram a partir da instauração do processo de autoria..

Em função da heterogeneidade de práticas entre os oficinairos, foi difícil organizar as oficinas de modo que não fosse uma justaposição de diferentes pequenas oficinas. Nas reuniões coletivas, muitas vezes, a discussão contrapôs o fazer da oficina, com o modelo tradicional escolar. Para alguns oficinairos, era a partir do estabelecimento de uma diferença ao modelo de ensinar escolar que era possível pensar a oficina. Observamos que o oficiar constitui a relação na modalidade fazer-com, viver-com. Os oficinairos produziam sua intervenção enfatizando o fazer em conjunto.

Esse modo de instituir a relação foi evidenciado na sua participação nas atividades proposta para as oficinas, no fato de disponibilizarem câmeras de vídeo para os próprios oficianes introduzirem outros focos de observação. Apesar de preponderante o “fazer-com” em momentos das oficinas houve o “demonstrar-com”, ação atribuída ao professor, na transmissão de conhecimentos, algumas vezes, também um pensar-com, pensar com a ação e a tecnologia utilizada na oficina.

Múltiplas linguagens - escrita, visual, corporal, sonora, pictória - foram utilizadas, por vezes, na mesma oficina - o que ofereceu aos oficianes a possibilidade de experimentação e

de identificação. A rotatividade na coordenação das oficinas e o apoio dos observadores e oficinairos auxiliares modificam também os modos de interação nas oficinas.

A própria postura de um oficinairo que coordena a atividade, mas não se abstém de participar de alguma forma da construção que vai se estabelecendo, proporciona um vínculo diferenciado com o oficinante e com o grupo. A ampliação da convivência realizando lanches coletivos e trocando papéis – um oficinante com uma câmera de vídeo entrevistando um oficinairo – produz outros modos de relação com o conhecimento que se faz na oficina.

A produção de um vídeo sobre a experiência das oficinas, que estamos denominando de um segundo produto dos exercícios de autoria estabelecida pelo grupo, não estava prevista inicialmente. A idéia de fazer a edição de um vídeo final do projeto surgiu durante o seminário de avaliação do projeto ocorrido em uma reunião na universidade. Para produzir o vídeo, foram analisadas as fotografias feitas durante todo o processo. A partir disso, pensou-se em um roteiro para o vídeo. As fitas das gravações feitas durante todo o projeto já estavam prontas, foi necessário assisti-las e após a discussão, alguns trechos dessas fitas foram escolhidos. Compôs-se assim, uma fita de quinze minutos, que reúne uma série de cenas representativas das diversas etapas do projeto.

O terceiro produto dos exercícios de autoria é a escrita de um texto que comporá um livro sobre a experiência das oficinas. A construção do texto exigiu novas coordenações entre integrantes da equipe da UFRGS e oficinairos que se encontraram depois da conclusão das oficinas, ao longo de oito meses de reuniões semanais.

Embora com menor frequência, não podemos deixar de evidenciar também os exercícios de autoria proporcionados durante as oficinas, em interação com os oficinasntes, como por exemplo: a produção do som coletivo, na oficina de percussão; a construção do mapa; a utilização lúdica das molduras feitas com caixas de leite; a entrevista no momento rádio; a releitura do nome do projeto inserido no desenho sobre o jovem; a proposição da mini-oficina, como uma avaliação do processo, uma outra forma de vivenciar o que tinham aprendido no projeto. Além disso, os oficinasntes reconheceram e avaliaram o projeto como positivo, e embora o tempo tenha sido restrito, houve a possibilidade da construção de vínculos entre oficinasntes e oficinheiros - alguns ainda hoje mantêm contato e passaram a conviver em outros espaços da comunidade.

Nessas reuniões, as fotografias, os vídeos e todos os registros escritos grupo foram retomados. Tive oportunidade de participar dessa escrita coletiva. O processo de escrita foi um percurso com muitas recorrências, a cada etapa, o texto era reimpresso, distribuído aos participantes para dar continuidade ao processo de reflexão e criação. O texto está em fase final de produção. Nesse momento, os oficinheiros que trabalham com grafiti estão produzindo as imagens e uma proposta de capa.

A experiência de Formação do Coletivo, que organizou oficinas para jovens, um vídeo e um texto, pode ser pensada como uma grande oficina, onde é possível, através da distinção, observar uma rede de conversações que se produziu no projeto como todo. ser pensados como uma grande oficina. Esta não só produziu os efeitos de autoria que analisamos, mas também se apresenta uma proposta vivida de integração entre a extensão, o ensino e a pesquisa, tão caras ao modo de produção universitária. A pesquisa-intervenção, tanto pensada como

metodologia de pesquisa, quanto de extensão, dá condições para que diferentes autorias possam se instituir. Não se trata de coletar dados, mas de confrontar registros da experiência.

Em reuniões de avaliação e preparação das oficinas, os acadêmicos eicineiros, por exemplo, puderam confrontar os seus registros escritos e analisar as diferenças do observar, bem como encontrar pontos comuns de observação. Além desses, era possível confrontar com as produções decorrentes das oficinas, que apresentavam o olhar dos oficineiros. Esse exercício revelou-se um verdadeiro laboratório de exercício ético, em que, pôr em questão o ponto de vista do outro não é desqualificar sua diferença.

Para alguns oficineiros foi uma novidade experimentar diferentes tipos de registro e depois utilizá-los para análise. Para a equipe da universidade, a pesquisa-intervenção trouxe a possibilidade de construir outros laços com os oficineiros, que participaram como coprodutores do trabalho. Os oficineiros e equipe da universidade participam nessa pesquisa como co-inspiradores sem, no entanto, perder sua especificidade, seus objetivos, ou seja, suas trajetórias singulares. Esse é outro fato a salientar por esta ser uma pesquisa-intervenção com a multiplicidade de registros e recursão é que foi possível a essa pesquisadora tomar como contexto de reflexão, um processo, no qual se inseriu no andamento desta análise.

Produzir com oficineiros, espaços coletivos de formação através da promoção de interações, baseadas na cooperação e na autogestão, potencializam vínculos sociais em ações culturais, de trabalho e de participação em políticas públicas. A viabilização deste projeto, somente foi possível através de uma história de coordenações de ações entre os integrantes da equipe da universidade com instituições do bairro. A rede de conversações que se iniciou nos estágios da graduação em Psicologia Social, seguiu com projetos vinculados com as

Promotoras Legais Populares, com o Fórum das Escolas, no acompanhamento de implementação de projetos como o Estúdio Multimeios da Restinga.

Quando uma rede de convivência é fértil na promoção em exercícios de autoria, mostra uma continuidade de desdobramentos, seja para os oficinairos, seja para os acadêmicos. Além das produções já citadas, algumas obras ainda estão por vir.

Outros oficinairos, que não estavam no coletivo, ao saber do projeto realizado, começam a procurar a universidade para iniciar uma interlocução. Denota-se uma certa notoriedade após o trabalho realizado junto a esses jovens, pois a comunidade da Restinga está sendo convidada a participar do Projeto Convivência da Pró-Reitoria de Extensão, algumas pesquisas de graduação e teses de doutorado estão acontecendo acerca do material do Projeto. A partir do contato com os oficinairos reafirmaram a necessidade de se organizar seja através de uma ONG, uma associação.

O projeto mudou de nome, de objetivo, de configuração, tomou rumos inusitados aos inicialmente previstos. Permitiu alternância de papéis, idéias e interações que levaram a produções como vídeos, relatos, fotografias, a publicação. Essas produções permitiram também diferentes formas de visibilidade em que os da UFRGS, deixaram de ser os apropriadores de conhecimento ou os agentes financeiros, para ser parceiros na concretização do projeto.

Os oficinairos propuseram-se a agir de forma coletiva com outros oficinairos, sob o olhar de observadores, tomando o registro como forma de reflexão sobre a ação. Os oficinantes passaram de alunos a experimentadores das mais diversas propostas das oficinas.

As diferentes constituições de olhares foram se transformando na interação. Os da UFRGS passaram também a ser oficinairos (na etapa de formação do coletivo), observadores, apoiadores nas oficinas.

Retomando os processos de visibilidade, novamente recorreremos a Soares e Arendt. Para Arendt (2004/1958), ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêm e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública. O público, neste caso, e portanto, político – só pode ser pensado como ação, acontecimento, como interrupção de todos os processos automatizados. Assim sendo a política se estende às mínimas e múltiplas práticas humanas, aos inúmeros espaços públicos, que podem e devem ser criados e redefinidos permanentemente. Já o privado, para a autora, relaciona-se com um estado no qual o indivíduo se priva de alguma coisa “[...]os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles” (ARENDR, 2004/1958, p.67).

Acompanhamos, hoje em dia, uma ampliação da esfera privada e isso não significa que ela seja transformada em esfera pública. A ampliação da esfera privada, produz uma dificuldade de viver nossa privacidade, e se não conseguimos ver bem os outros, diz que tampouco vemos direito a nós mesmos (FISCHER, 2001).

Para Hannah Arendt, essa ampliação da esfera privada não a transforma em pública, pelo contrário, significa que a esfera pública refluíu e também que estar na companhia uns dos outros parece ter perdido força, ficamos cada vez mais “privados” de ver e ouvir profundamente os outros, prisioneiros que somos de nossas subjetividades. Esse esmaecimento também é responsável por aniquilar a individualidade humana, a

espontaneidade dos sujeitos individuais e dos grupos, enfim, abafar a criativa ação humana. Dessa forma, acaba ocorrendo a transformação do coletivo que perde a função do público para a pluralidade, dissolvendo-o numa imensa massa informe.

Para Soares (2005) e Humberto Maturana, o decisivo do olhar é a relação; para Humberto Maturana, é essa relação do observador com outro(s) que vai garantir a construção da realidade. Não é o ato de olhar, mas a relação estabelecida no ato de distinção que lança um olhar de visibilidade ou de negação do outro. Se a invisibilidade desvaloriza - quando não se é visto e se vê o mundo oferece um horizonte, mas furta a presença, aquela presença verdadeira que depende da interação, da troca, do reconhecimento da relação humana (Soares, 2005).

Assim sendo, a invisibilidade que produz preconceito/indiferença, faz com que não notemos o outro. Acontece quando não se estabelece uma relação. Se por um lado, a invisibilidade traz consigo processos como preconceito e negação, por outro, a hipervisibilidade nos fragiliza - somos vistos, mas não conseguimos ver quem nos olha. Soares (2005) demonstra, a partir de diferentes relatos, que o preconceito e a indiferença, são formas de tornar a pessoa invisível.

Pensamos na autoria como uma possibilidade de visibilidade. Nesse processo a realidade é construída na interação e que, através da criação de ambientes de convivência - em que o outro é tomado como legítimo outro na convivência - torna possível visibilizar uma obra através da relação com um outro. Esse outro é capaz de devolver um olhar diferente através da alteridade.

Destacamos a importância da privacidade, a que consegue sobreviver aos movimentos de massa e hipervigilância, a que mantém o eu como diferente, com suas próprias construções; e, ao mesmo tempo, a relação de autoria como um acontecimento de publicização do efeito da interação em um sistema de convivência, em que, eu em relação com um outro – diferente de mim – me transformo de autor em sujeito, e na relação com o outro, produzo o que pode ser qualificado como obra. As tecnologias aqui são tidas como ferramentas para se pensar com. Podem produzir formas diferenciadas de olhar, pensar e agir que reconfiguram constantemente as interações estabelecidas nesse espaço de convivência e ao mesmo tempo, participam do sistema que possibilita o surgimento da obra.

A autoria, que se produz nas diferentes formas de olhar para si e para os outros, e também nos diversos modos de produzir outros olhares e construindo algo coletivo. No projeto em análise, foi necessário um tempo para olhar e para mudar o olhar, implicou muita recursão para chegar a construção de espaços de convivência. Esses olhares foram produzidos através e com as ferramentas tecnológicas. Produzir formas de olhar e ser olhado – entre oficinas, oficinas, acadêmicos, universidades, escolas, instituições do bairro Restinga.

Acreditamos que as obras produzidas nessa interação: realização do projeto, a publicação, o vídeo e a internet, ampliam as formas de visibilidade para todos que participaram, o que põe em cheque a ineficácia de alguns projetos como os chamados “pra imprensa mostrar”, que acabam ocultando-se dos seus principais atendidos e anulando o olhar da publicização capaz de possibilitar o outro do exercício de autoria. O projeto possibilitou pensar em tantos olhares: como vemos os jovens brasileiros, os jovens da periferia, os jovens da Restinga; se/como a universidade re-vê seu papel na sociedade, assim re-pensando os modos de produzir conhecimento; como evitar as rotulações, estigmatizações; como

compartilhar olhares – através da metodologia – através do tipo de relação estabelecida com os oficinantes nas oficinas, tantos entre outros.

Como efeito de autoria, podemos evidenciar no campo social e acadêmico, uma qualificação para intervenção no contexto juvenil e uma potencialização de ações em extensão, ensino e pesquisa no campo de produção do conhecimento relacionado a juventude e processos de subjetivação.

Ao final desse trabalho é possível reler algumas experiências citadas no início deste texto. Falei sobre experiências de estágio, de pesquisa e observação em instituições cuja prática cotidiana se volta para o atendimento de crianças e adolescentes, relacionadas a políticas públicas, voltadas para a juventude. Falei da escassez de espaços e ações de políticas públicas voltadas para o jovem. Falei do trabalho dos técnicos, entre eles o do psicólogo, onde impera a lógica da urgência e da carência.

Os resultados dessa experiência evidenciam que proposições de trabalho que escapam à lógica da urgência e da estigmatização dos jovens da periferia, passam também por uma aprendizagem do encontro e da convivência. Os conhecimentos já produzidos por uma série de investigações e pesquisas necessitam ser re-inventados na convivência. Mostram que a produção de exercícios de autoria deve incluir a todos: aos jovens, aos oficineiros e aos acadêmicos, colocando em rede, as instituições dos quais fazem parte. Todos nós não nos constituímos como autores independentemente das redes de convivência que participamos. Criar condições de exercício de autoria é um desafio difícil, mas possível.

Poder construir espaços de convivência onde se considere a legitimidade da experiência do outro é uma experiência pouco freqüente em nossas convivências institucionais. Apesar das dificuldades institucionais, a escola é uma importante instituição de constituição desses espaços.

Podemos pensar que essa centralidade se fez reforçada nos opinantes que participaram do projeto porque estão envolvidos de diversas maneiras com a escola: são alunos, monitores de projetos que participam de atividades extra-classe. Apesar disso é possível observar que a escola tem sido um espaço de abertura para o desenvolvimento de diversos projetos. No caso da Restinga podemos citar o Projeto Tim; oficinas do Estúdio Multimeios, oficinas da Rádio Comunitária, de capoeira, o que faz com que tenhamos que considerar esse espaço, tanto na produção de intervenções para jovens como nas políticas públicas.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I SEMINÁRIO ESTÚDIO MULTIMEIOS RESTINGA. *Estúdio Multimeios Restinga - Instalação Provisória*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, 2003.

AÇÃO PERIFÉRICA NA COMUNICAÇÃO. *Manifesto cobra projeto de comunicação*. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/ipub170620032.htm>> Acesso em 10 fev. 2004.

AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. *Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises*. *Revista Psicologia Ciência E Profissão*, Vol.23 n.4, p. 64-73, 2003.

AQUINO, Julio Groppa A escola e a violência nossa de cada dia: para além do ceticismo e da desincumbência. In: *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000. p. 157-181.

ARENDT, Hannah. As esferas pública e privada. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1958(impressão 2004).

ASSESSORIA DE IMPRENSA. *Política Nacional de Juventude terá programa de inclusão nas capitais* Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/secgeral/>>. Acessado em: 10 de mar. de 2005.

BARROS, Regina Benevides. “*Grupos: a afirmação de um simulacro*” São Paulo:Ed. PUCSP, 1994.

BRUSIUS, Ariane.; GORCZEVSKI, Deisimer. A Segurança Pública e a Juventude na Restinga. IN: *Jornal do Grupo Ação Periférica na Comunicação*. p.3 Porto Alegre, dez/2002.

BRUSIUS, Ariane; SOARES, Luiz Eduardo. Projeto de segurança para Porto Alegre. In: Rio Grande do Sul. Assembléia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. *Relatório azul: garantias e violações dos direitos humanos do RS, 2001/2002*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do RS, 2002. p. 433-6

CARRANO, Paulo César; SPOSITO, Marília. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: Ediciones: CIDPA, 2003.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Mídia e produção de modos de existência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 17, n.1, p 1-4, jan./abr. 2001.

CRAIDY, Carmen Maria. A violência Institucionalizada - Análises e Propostas. Violência e políticas públicas: em busca de soluções. In: Brasília. Câmara dos Deputados. *Violência e Políticas públicas: em busca de soluções*. Brasília: Câmara do Deputados Coordenação de Publicações, 2003. p.93-5.

DIÓGENES, Glória. Introdução. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop*. São Paulo: AnnaBlume, 1998. p.21-33.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Pedagogia, docência e cultura. *Revista Educação e Realidade*. Volume 26, nº 2, jul./dez. 2001

GORCZEWSKI, Deisimer. *O hip-hop e a (In)visibilidade no Cenário Midiático*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos, 2002.

GUERRA, Andréa Máris Campos. *Oficinas em saúde mental – a experiência de Belo Horizonte: o objeto como regulador ético entre subjetividade e cidadania no tratamento da psicose*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2000. Dissertação Mestrado em Psicologia. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

IRION, Adriana. Número de homicídios caiu pela metade nos primeiros em comparação com 2000. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 03 jun. 2002.

JEOLAS, Leila Sollberger; FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta. Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado. *Ciênc. saúde coletiva*. 2003, vol.8, n.2, p.611-620. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acessado em 10 de fev. de 2005.

JUNGES FILHO, Vitor Hugo; ROVINSKI, Marcos. Homicídios por arma de fogo em Porto Alegre no ano de 2001: dados por idade e sexo. *Anais Brasil Forense 2002*. Disponível em <[http://www.agapel.com.br/forense2002/ver\\_trabalho.asp?tra\\_id=89](http://www.agapel.com.br/forense2002/ver_trabalho.asp?tra_id=89)> Acessado em: 20 de dez. de 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência - O Futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro : Editora 34, 1993.

MARASCHIN, Cleci. Tecnologias e exercício da função autor. In: Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica, 7, 2000, Ijuí. *Anais: Ijuí* : Editora Unijuí, 2000, p. 35-44

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. *Psicologia e Sociedade*. 2004, vol.16, no.1, p.98-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acessado em: 17 de jan. de 2004.

MARQUES, José Marques. A mídia e a construção do imaginário popular. In: BRITTO, L. M. T. (Org.). *Responsabilidades: ações socioeducativas e políticas públicas para a infância e juventude no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000. p.219-261

MATURANA, Humberto. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997 a

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 b.

MATURANA, Humberto; NISIS, Sima. *Transformacion en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999. 283

MATURANA, Humberto. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2001

MONTENEGRO, Tito. *Restinga - RS e segurança pública*. 11 dez. 2001. Disponível em: <<http://brasil.indymedia.org/pt/blue/2001/12/12977.shtml>>. Acesso em: 27 de jan. de 2004.

NUNES, Marion Kruse. *Restinga*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 1997.

OLIVEIRA, Carmen Silveira. *Sobrevivendo no inferno*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. Projeto Adolescente Cidadão: as oficinas como estratégia de intervenção com grupos de adolescentes. Apresentado em: *Congresso de Psicologia Escolar e Educacional*, 6. Salvador, 11 - 14 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/textocompleto/PROJETOADOLESCENTE.doc>> Acesso em: 30 de jan. de 2004.

RICKES, Simone Moschen. *No operar das fronteiras, a emergência da função autor*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SOARES, Luiz Eduardo. *Notícias de Porto Alegre*. 14 abr. 2001. Disponível em <<http://www.les.com.br>>. Acesso em: 27 de jan. de 2004.

SOARES, Luiz Eduardo. *Segurança Pública Municipal: Um Programa para Porto Alegre*. 02 jan. 2002. Disponível em <<http://www.les.com.br>>. Acesso em: 27 de jan. de 2004.

SOARES, Luiz Eduardo. Invisibilidade por preconceito ou indiferença. In: *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

VIVENCIANDO a cultura na Restinga. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2005. No prelo.

## OBRAS CONSULTADAS

Correio do Povo Digital. Disponível em <<http://www.correiodopovo.com.br>> Acessado em: 20 jan. 2005.

CARVALHO, Cristina de Moura; MULLER, Lúcia Helena; STEPHANOU Luis. *Guia para elaboração de projetos sociais*. Porto Alegre: Editora Sinodal e Fundação Luterana de Diaconia, 2003.

INDEX PSI. Disponível em : <<http://www.bvs-psi.org.br>> Acessado em: 20 mar. 2005.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena (org). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MATURANA, Humberto. *O que é ensinar? Quem é um professor?* 20 jul.1990. Disponível em: <<http://www.mundodabiologia.bio.br/textos.htm#ensinar>>. Acesso em: 12 fev. 2004

PORTAL CAPES. Disponível em : <<http://www.capes.gov.br/capes/porta1/conteudo/>> Acessado em: 20 mar. 2005.

PORTAL Periódicos CAPES<<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acessado em: 20 mar. 2005.

SISTEMA de Bibliotecas da UFRGS. Disponível em: <<http://www.sabi.ufrgs.br>> Acessado em: 20 abr. 2005.

ZERO Hora Digital. Disponível em : <<http://www.clicrbs.com.br/jornais/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1 &local=1&section=Home>> Acessado em: 20 mar. 2005.