

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANA ALVES DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DE VÍDEO POR CELULAR E A REPRESENTAÇÃO
DE IDENTIDADES JUVENIS:** estudo com estudantes participantes do
projeto *Telinha de Cinema*

Brasília, DF
2013

ROSANA ALVES DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DE VÍDEO POR CELULAR E A REPRESENTAÇÃO
DE IDENTIDADES JUVENIS:** estudo com estudantes participantes do
projeto *Telinha de Cinema*

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito para obtenção do
título de mestre em Educação, na linha de pesquisa:
Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) sob
orientação da Profa. Dra Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

Brasília, DF
2013

O48p Oliveira, Rosana Alves de.
A produção de vídeo por celular e a representação
de identidades juvenis : estudo com estudantes participantes
do projeto Telinha de Cinema / Rosana Alves de Oliveira. --
2013.

133 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

1. Adolescentes - Identidade. 2. Gravações de vídeo
- Telefonia celular. 3. Juventude - Mídia digital.
I. Carneiro, Vânia Lúcia Quintão. II. Título.

CDU 37

ROSANA ALVES DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DE VÍDEO POR CELULAR E A REPRESENTAÇÃO
DE IDENTIDADES JUVENIS:** estudo com estudantes participantes do
projeto *Telinha de Cinema*

Banca Examinadora

Professora Orientadora: Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro
(Faculdade de Educação – UnB)

Professora Dra Glaucia Campos Guimarães
(Faculdade de Formação de Professores - UERJ)

Professora Dra Tânia Siqueira Montoro
(Faculdade de Comunicação – UnB)

Professor Dr. Renato Hilário dos Reis
(Faculdade de Educação – UnB)

Aprovado em: 28/02/2013

Brasília, DF
2013

Aos que sempre me lembram de que a colheita depende dos frutos que semeamos.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

À Professora Vânia Lúcia Quintão Carneiro, orientadora desta investigação, meu muito obrigada pelos conhecimentos compartilhados.

À Fundação Universidade do Tocantins, agradeço pelo apoio institucional.

À Universidade de Brasília, por ter permitido que adentrasse seus espaços e pudesse respirar ares epistêmicos.

À Associação de Educação Cultura e Meio Ambiente Casa da Árvore nas pessoas de Aluísio Cavalcante, Inaê Lara Ribeiro, Daniel Silva e Marina Kamei, educadores comprometidos com a formação de cidadãos críticos, agradeço por acreditarem nesta pesquisa e, acima de tudo, por apostarem na integração mídia-educação.

Aos sete jovens coautores deste estudo, pela franqueza de suas palavras e pela naturalidade de suas ações.

Aos professores Laura Maria Coutinho (FE/UnB), Renato Hilário dos Reis (FE/UnB) e Tânia Siqueira Montoro (FAC/UnB), por oferecem palavras de incentivo e críticas construtivas fundamentais para o andamento desta pesquisa.

À professora Gláucia Campos Guimarães (FFP/UERJ), pela gentileza com a qual aceitou o convite para participar da banca examinadora e pela análise cuidadosa dispensada ao trabalho.

Aos professores Paulo Bareicha (FE/UnB), Gilberto Lacerda (FE/UnB), Luiz Gonzaga Motta (FAC/UnB) e Célia Ladeira (FAC/UnB), mestres dedicados a formar pesquisadores.

Ao professor Geraldo da Silva Gomes, pelo respeito admirável com o qual me mostrou o caminho.

À Gizeli Bertollo, pelo exemplo de profissionalismo e pelo incentivo constante.

Aos meus pais e familiares, por sonharem juntos, incentivando e fazendo-me acreditar que tudo ia terminar bem.

Aos amigos Nivaldo e Rose, por estarem sempre presentes, ouvindo, opinando e sorrindo.

A cada um dos colegas da equipe da Coordenação de Estúdio da Unitins, profissionais com quem compartilho e troco diariamente muito mais que trabalho. Obrigada especial a Paula Lima que, juntamente com Rose, teve infinita paciência para que eu conseguisse prosseguir na pesquisa com total dedicação.

Às guerreiras Aldenora, Áurea e Elenice, por atenuarem a distância de casa, dividindo comigo os amigos, os vizinhos e principalmente a fé.

A todos os 'outros' que de alguma forma ajudam a compor o meu 'eu'.

As tecnologias não são meras ferramentas dóceis e transparentes, e não se deixam usar de qualquer modo, são em última instância a realização de uma cultura, e dominação das relações culturais.

(MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 192)

RESUMO

Esta pesquisa analisa como a experiência de produção de vídeo por celular é usada por jovens para representação de suas identidades culturais. Os sujeitos interlocutores são sete jovens, com idade entre 13 e 17 anos, moradores de bairros populares e estudantes de escolas públicas participantes das atividades do projeto *Telinha de Cinema* na cidade de Palmas - TO. Os vídeos produzidos por eles, utilizando o aparelho celular para gravar, editar e divulgar, são analisados como objeto empírico. O quadro teórico está fundamentado nos conceitos de juventude, identidade cultural, representações, mediações, produção audiovisual e aprendizagens. Para o levantamento de dados, foram utilizados fonte documental, questionário e a entrevista individual semiestruturada que, associados à observação não participante e aos vídeos de bolso produzidos pelos jovens, constituem os instrumentos da pesquisa. Os dados foram organizados e interpretados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados e as discussões, obtidos a partir de uma abordagem qualitativa, revelam que os jovens se apropriam cada vez mais das possibilidades que as tecnologias oferecem para expressar suas 'vozes' e revelar suas práticas culturais e cotidianas.

Palavras-chave: jovens; vídeo por celular; identidade cultural; representações e aprendizagens.

ABSTRACT

This research analyzes how the experience of video production, recorded by cellular, is used by young people to represent their cultural identities. The interlocutors are seven young people, from 13 to 17 years old, residents of popular neighborhoods, students of the public school, which take part of the project "*The small Screen Cinema*" that take place in Palmas - TO. The videos produced by them, using the mobile device to record, edit and publish, are analyzed as empirical objects. The theoretical framework is basing on the concepts of youth, cultural identity, representation, mediation, audiovisual production and learning. For data collection, it was used documental source, questionnaire and individual semi-structured interviews, associated with non-participant observation and pocket-videos, produced by the young people's group, which are the research instruments. The data were organized and interpreted by the technique of content analysis. The results and discussions, obtained from a qualitative approach, reveal that young people, increasingly, take the advantaged of the possibilities that the technology offers to express their 'voices' and reveal their cultural and daily practices.

Keywords: young people; mobile phone video, cultural identity, representations and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 <i>clipping</i> :	Material de divulgação do Telinha de Cinema	52
Figura 2 <i>clipping</i> :	“Vídeo e tecnologias digitais atraem jovens para novas turmas”	59
Figura 3 <i>frame</i> :	Adolfo procura a flor amarela	75
Figura 4 <i>frame</i> :	Adolfo toma a porção preparada pelo 'poderoso feiticeiro'	75
Figura 5 <i>frame</i> :	Adolfo em momentos de socialização	75
Figura 6 <i>frame</i> :	Adolfo a caminho da escola	75
Figura 7 <i>frame</i> :	Garoto projeta a bicicleta imaginária	77
Figura 8 <i>frame</i> :	Garotos apostam corrida	77
Figura 9 <i>frame</i> :	Garoto da bicicleta imaginária perde a corrida	77
Figura 10 <i>frame</i> :	Garoto desperta o desejo pelo <i>skate</i>	77
Figura 11 <i>frame</i> :	Jovem cria os movimentos em edição	78
Figura 12 <i>frame</i> :	Movimento 1	78
Figura 13 <i>frame</i> :	Movimento 2	78
Figura 14 <i>frame</i> :	Movimento 3	78
Figura 15 <i>frame</i> :	Garotos veem pedestres jogando lixo na rua	80
Figura 16 <i>frame</i> :	Garotos percebem que jogar lixo na rua é um ato rotineiro	80
Figura 17 <i>frame</i> :	Garotos decidem recolher o lixo	80
Figura 18 <i>frame</i> :	Garotos depositam lixo na lixeira	80
Figura 19 <i>frame</i> :	Aluno escuta música durante aula	81
Figura 20 <i>frame</i> :	Colega aconselha	81
Figura 21 <i>frame</i> :	Aluno ouve a colega	81
Figura 22 <i>frame</i> :	Aluno passa a prestar atenção na aula	81
Figura 23 <i>frame</i> :	Cenário é desenhado	82
Figura 24 <i>frame</i> :	Cada movimento exige a criação de um desenho	82
Figura 25 <i>frame</i> :	Assaltante aborda a vítima	82
Figura 26 <i>frame</i> :	Assaltante e vítima saem de cena	82
Figura 27 <i>frame</i> :	Jovem sentado direciona olhar para câmera	83
Figura 28 <i>frame</i> :	Jovem pensativo	83
Figura 29 <i>frame</i> :	Jovem parece insatisfeito com seu posicionamento	83
Figura 30 <i>frame</i> :	Jovem emite sinais de que não está de acordo com o posicionamento	83
Quadro 1:	Dimensões de formação do projeto Telinha de Cinema	53/54
Quadro 2:	Calendário da observação de campo	59
Quadro 3:	Categorização temática	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARG	Argentina
CAIC	Centro de Apoio Integral à Criança e Adolescente
CE	Ceará
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
EaD	Educação a distância
GPS	<i>Global Positioning System</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MTV	<i>Music Television</i>
ONG	Organização não governamental
RJ	Rio de Janeiro
SMS	<i>Short Message Service</i>
SP	São Paulo
TO	Tocantins
UEG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Estadual do Tocantins
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
WAP	<i>Wireless Application Protocol</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Justificativa	14
Objetivos e questões norteadoras	16
Organização textual	17
1 REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 Representações e mediações	20
1.2 Identidade e cultura juvenil	24
1.3 Juventude e mídia	29
1.4 Produção audiovisual por celular	34
1.5 Aprendizagens: pilares para a educação do século XXI	40
2 O PROJETO TELINHA DE CINEMA E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	46
2.1 Estudo de caso: o projeto <i>Telinha de Cinema</i>	47
2.1.1 <i>Lócus</i> urbano e cultural: a periferia de Palmas.....	48
2.1.2 Dimensões de formação em produção de vídeo.....	50
2.1.3 Desdobramentos.....	54
2.2 Estratégias metodológicas: levantamento e organização dos dados	55
2.2.1 Fonte documental.....	57
2.2.2 Observação de campo.....	58
2.2.3 Questionário.....	66
2.2.4 Entrevista.....	68
2.2.5 Os vídeos.....	70
3 ANÁLISE DOS DADOS	84
3.1 Os jovens, a experiência e as aprendizagens com produção de vídeo ...	84
3.1.1 Os jovens: quem são e o que dizem.....	84
3.1.2 Aprender a produzir vídeo por celular.....	90
3.2 Os vídeos: como narram e o que narram em vídeos produzidos por celular	96
3.2.1 Como os jovens narram seus vídeos.....	97
3.2.2 Os temas abordados.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE A - Questionário	131
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada	133

INTRODUÇÃO

Em qualquer tempo e em todas as culturas, narrar histórias sempre foi algo inerente à natureza humana. Por meio de tramas, o homem representa ao mundo sua experiência de vida, compartilha ideias, gera significados e constrói memórias (BARTHES, 1976). Narrar implica, desse modo, ações de experiência, ou seja, requer que aquele que conta a história a tenha vivenciado, sentido suas emoções, não obrigatoriamente como sujeito da ação, mas pelo menos como espectador (BENJAMIN, 1996.). Pressupõe-se, então, que as narrativas construídas sob qualquer forma ou meio devem ser contadas da forma mais pessoal possível, porque serão sempre as mais verdadeiras por estarem próximas de quem interage com elas.

Hoje, os dispositivos móveis possibilitam que seus usuários utilizem esses suportes de comunicação com total independência na produção e imediaticidade também no consumo. Assim, narrar, experimentar o meu, o seu, o deles, o nosso cotidiano continua sendo uma ação trivial do homem, ganhando com as chamadas novas mídias novos contornos sociais. Dessa forma, vídeos produzidos de forma caseira se espalham aceleradamente na rede. E, da noite para o dia, algumas dessas narrativas alcançam milhares de acessos, demonstrando que, de alguma forma, o que tem sentido para o sujeito/produtor pode atingir também o imaginário de outras pessoas, talvez não na mesma dimensão, mas produzindo outros significados.

Nesse sentido, o incentivo ao uso das mídias para construção de narrativas próprias por jovens tem sido uma iniciativa cada vez mais presente em espaços não formais de educação, como os promovidos pelas ONGs (organizações não governamentais). De acordo com mapeamento realizado por Toledo (2010), até o ano de 2009, 132 entidades desenvolviam atividades de incentivo à produção audiovisual em todo o País e já haviam atendido 25.665 estudantes e produzido 3.233 vídeos.

Em Palmas, capital do Tocantins, o projeto *Telinha de Cinema – tecnologia, educação & arte*, desenvolvido pela *Associação de Educação Cultura e Meio Ambiente Casa da Árvore*, mais conhecida como *ONG Casa da Árvore*, atende a estudantes com idade entre 13 e 18 anos, motivando a produção audiovisual com o uso do aparelho celular para criação de vídeos de bolso.

Os jovens integrados ao *Telinha de Cinema* são estudantes de escolas públicas da região onde o projeto está inserido – em Palmas, no Jardim Aurenny I, alcançando as escolas de bairros próximos (Aurenny II, III, IV, Taquaralto, entres outros da região sul e que não fazem parte do Plano Diretor).

O curso regular de vídeo de bolso ofertado pelo *Telinha de Cinema* tem duração de quatro meses, totalizando aproximadamente 140 horas. As atividades são realizadas no contraturno escolar e compreendem aulas de roteiro, produção e edição – concepção do roteiro; técnicas de animação, de captação de imagem e som com o celular e outros dispositivos móveis; técnicas e linguagens de edição de vídeo com a utilização de *software* livre. As aulas acontecem no Espaço *Telinha* (sede das atividades dos projetos desenvolvidos pela *ONG Casa da Árvore*), que dispõe de laboratório multimídia, minicinema, sala de aula, biblioteca e aparelhos celulares. Todas as atividades são monitoradas por uma equipe de educadores.

Nessa perspectiva, o presente estudo problematiza: como os jovens estão narrando suas práticas culturais nos vídeos produzidos por celular nesse projeto e até que ponto refletem suas vozes, suas identidades e as culturas de seu universo?

Justificativa

A opção por realizar um estudo acadêmico na área da Educação, Comunicação e Tecnologia nasceu da relação que mantenho com essa interface em meu dia a dia profissional. Como jornalista, atuando na área da produção de vídeo educativo, sou incentivada a entender os elementos que se mesclam para que tenhamos, ao final de nosso trabalho, uma peça que atraia a atenção e possa

estimular descobertas, críticas e reflexões. Nesses nove anos transitando e procurando entender as nuances da mídia-educação, fui descobrindo um campo no qual cabem várias perspectivas de estudo. A proposta de tornar crianças e jovens em produtores de mídia sempre me atraiu por perceber a contribuição na formação de sujeitos com melhores condições para interpretar o conteúdo ideológico das mídias.

Do mesmo modo que se aprende a ler, a escrever e a contar para ter acesso a uma vida autônoma, amanhã aprender-se-á [sic] as mídias porque elas são fonte de saberes, mas também de manipulações. Aprender as mídias é o prolongamento “natural” dos saberes de base. Tanto mais necessário porque se acredita já saber. (GONNET, 2004, p. 121)

Chegar ao projeto *Telinha de Cinema* foi um processo que aconteceu por acaso. Encontrei um *folder* sobre ele em uma mesa de recepção na Instituição na qual trabalho e passei a pensar em um futuro estudo em que os jovens participantes desse projeto e suas criações pudessem ser os interlocutores e o objeto empírico da investigação.

Assim, os jovens participantes do projeto *Telinha de Cinema* foram selecionados como sujeitos da pesquisa e as narrativas construídas no formato vídeo de bolso foram definidas como objeto empírico. A escolha por esses sujeitos e suas produções justifica-se por estarem inclusos em um projeto que apresenta como objetivo principal estimular jovens estudantes e moradores de bairros populares para a produção audiovisual.

Chamada de vídeo de bolso ou micrometragem, a produção audiovisual por celular pode assumir um caráter descomprometido, ou seja, com a intenção primeira de ser apenas um registro, um experimento ou mesmo uma diversão. Mas, de um modo indireto, ou mesmo intencional, pode também ser uma estratégia para os indivíduos se tornarem sujeitos de suas criações artísticas, estéticas e políticas. Acreditamos que, por mais ‘líquida’ e ‘fluída’ que batizem as juventudes, são por meio delas, com seus ritmos, velocidades, estéticas, que novos discursos depositários de táticas do popular surgem.

O planejamento pedagógico do projeto *Telinha de Cinema* apresenta cinco dimensões de formação a serem desenvolvidas com o curso de vídeo de bolso: *técnica, estética, comunicabilidade, compartilhamento e sociabilidade*. Na fase de qualificação da dissertação, os apontamentos oferecidos pela banca examinadora indicaram essas dimensões como grade analítica para realização do estudo. Desse modo, a partir dessa proposta, foram adotadas como categorias para organização dos dados coletados.

De tal modo, ao propormos esta pesquisa, esperamos contribuir para a discussão que procura analisar como as narrativas criadas por meio das novas mídias, nascidas da convergência digital (particularmente o celular), estão sendo percebidas como instrumentos propulsores de representação e quais são os temas de interesse dos jovens e por eles narrados audiovisualmente.

Objetivos e questões norteadoras

O objetivo geral incidiu em analisar como a experiência de produção de vídeo por celular é usada por jovens para representação de suas identidades culturais. E foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- traçar o perfil dos jovens participantes do projeto de produção audiovisual;
- identificar as aprendizagens decorrentes da experiência com produção de vídeo;
- identificar como os jovens narram seus vídeos;
- analisar os temas abordados nos vídeos produzidos por celular.

Pressupõe-se uma criação baseada nas práticas culturais vivenciadas pelos seus criadores, as narrativas em vídeos de bolso passam a ser também um objeto de estudo para reconhecimento das identidades culturais juvenis, podendo-se perceber o que eles desejam revelar sobre si e sobre o mundo que os rodeia, ou

seja, o que realmente tem significado para esses jovens e o que gostariam de ver representado.

Surgem, então, como questões norteadoras: o que representam mediados pelos vídeos de bolso? Quais características são assimiladas como distinções de suas identidades? O que percebem de suas culturas? As experiências vivenciadas no cotidiano integram o conteúdo dos vídeos que produzem?

Organização textual

O texto compõe-se de três partes, que inicia com o referencial teórico, subdividido em cinco seções, em que procuramos expor como cada um dos conceitos que fundamenta o estudo se relaciona entre si e, de forma direta, se agrega ao tema da pesquisa.

Na abordagem teórica, consideramos que os sujeitos investigados estão imersos em um cotidiano e que, nesses espaços, constroem o repertório cultural que refletirá nas produções audiovisuais que criam. Por essa razão, é pertinente relacionar o conceito de mediações ao *corpus* teórico do estudo. Assim, são apresentadas conceituações importantes para compreensão do uso do termo na pesquisa. Como autor fundamental, foram adotados os estudos do teórico da Escola Latino-Americana de Comunicação Martín-Barbero (2009) e pesquisadores que fazem a leitura do conceito a partir de seu referencial, como Escosteguy e Jacks (2005), França (2004) e Setton (2011).

Paralelo à discussão das mediações, foi indispensável debater as formas que os jovens buscam se representar, tornando necessário trazer a abordagem acerca da teoria da representação social, tomando como embasamento principal Moscovici (2003).

Ao decidirmos tratar os sujeitos como jovens ou juventudes, fundamentamos, entre outros autores, na antropóloga Reguillo Cruz (2000, p. 30), para quem

“conceituar o jovem, em termos socioculturais, implica, em primeiro lugar, não se conformar com as delimitações biológicas, como a idade [...]. Pelo contrário, para entender a cultura juvenil, é fundamental partir do reconhecimento de seu caráter dinâmico e descontínuo” (tradução nossa). É a partir desse ponto de vista que percebemos os sujeitos desta investigação – jovens ‘fluídos’, conectados e multiculturais.

Nessa perspectiva, foram abordadas as discussões acerca de culturas juvenis e a conceituação de jovens/juventudes. Para tal, elaborou-se um diálogo entre autores contemporâneos que juntos oferecem uma dimensão de como são pensadas as juventudes na atual sociedade, entre os quais: Camarano et al. (2004), Carmo (2003), Cara e Gauto (2007), Reguillo Cruz (2000, 2007), Dayrell (2007), Esteves e Abramovay (2007) e Dávila León (2005). Ao dialogar com esses pesquisadores, compreendemos como se constroem, se afirmam e se fragmentam as culturas juvenis na sociedade contemporânea.

Para debatermos como se dá a construção da identidade, buscamos base à luz dos Estudos Culturais, a partir de Stuart Hall (2006), Silva, (2007), Woodward (2007) e Bauman (2001, 2005).

Por sua vez, Gonnert (2004), Jenkins (2008), Martín-Barbero (2004), Mazzarella et al. (2009), Morduchowicz (2008a, 2008b) e Sodré (2002) embasam a discussão acerca da rela o singular entre juventude e média.

Em seguida, abrimos a discussão sobre as produ es audiovisuais produzidas no formato vídeo de bolso, trazendo reflexões sobre o aparelho celular enquanto meio por onde emergem as ‘vozes’ de seus usuários e as cria es narrativas que por ele se constituem, os vídeos de bolso.

As aprendizagens advindas com a experiência em produ o audiovisual são discutidas a partir dos quatro pilares para a educa o do século XXI propostos pelo Relatório Delors (DELORS, 2001), uma vez que as produ es audiovisuais analisadas são produzidas num projeto que objetiva o *aprender a fazer*. Nesse contexto, os jovens produzem vídeos e vivenciam rela es interpessoais com colegas, o *aprender a viver juntos* e podem fazer constantes descobertas, o

aprender a conhecer e, com o desenvolvimento desses conhecimentos, estão obtendo uma aprendizagem baseada no *aprender a ser*.

No segundo capítulo, trazemos informações detalhadas sobre o projeto *Telinha de Cinema* que permitem situar a proposta empreendida pela *ONG Casa da Árvore* junto aos jovens da cidade de Palmas - TO e, desse modo, justificar a escolha de tal projeto para estudo de caso da presente investigação. Ainda neste capítulo, apresentamos o quadro metodológico referenciado na abordagem qualitativa. Esclarecemos como foram usados os instrumentos para coleta de dados e a técnica de análise que serve para ordenamento e inferência dos resultados obtidos.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados e as discussões dos dados levantados que foram organizados e analisados a partir dos objetivos específicos.

Nas considerações finais, trazemos as principais reflexões construídas pela análise realizada neste estudo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos a revisão dos conceitos que ajudaram a compreender e a fundamentar o tema proposto para a pesquisa. Desse modo, o referencial teórico foi embasado na correlação dos conceitos de: representações e mediações (seção 1.1); identidade e cultura juvenil (seção 1.2); juventude e mídia (seção 1.3); produção audiovisual por celular (seção 1.4) e aprendizagens (seção 1.5).

1.1 Representações e mediações

Estabelecer uma correlação entre os conceitos de representação e mediação requer considerar, como defende França (2004), que se deve apreciar tanto o campo das imagens (representações) quanto o campo da experiência (mediações) e construir, a partir dessas duas arenas, a análise. Neste estudo, no qual os jovens são vistos tanto em sua condição juvenil, quanto em sua condição de sujeitos imersos em espaço de onde provém seu repertório cultural, procuramos compreender como as mediações (filtros) refletem na forma como representam suas identidades culturais. Nesse sentido, nesta seção, buscamos situar as relações conceituais entre representação e mediação.

Segundo a teoria das representações sociais, que tem Moscovici como seu precursor, ao falar de si ou do seu mundo, o indivíduo oferece sinais para que sejam retiradas marcas da forma que vê a si mesmo inserido em um contexto social, cultural e político. De acordo com o autor, pelas representações sociais os indivíduos compartilham ao mundo seu modo de vida, seus costumes, suas crenças, suas tradições – atividades representacionais que se manifestam pelo senso comum e que, nas palavras de Moscovici (2003, p. 46), são

[...] uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos [...]. Elas sempre possuem duas faces, que são

interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem.

Para Andrade (1999, p. 73), “o processo representativo é uma construção social da realidade, em nível simbólico, em que o sujeito deixa as marcas de sua identidade naquilo que representa”. Esse argumento encontra complemento em Nóbrega (2010, p. 99) que afirma que “toda construção identitária é comunicada ao mundo e aos outros sob a forma de representação”.

Ainda sob o ponto de vista da teoria moscoviciana, as representações tornam-se sociais a partir do momento que são comunicadas nas práticas cotidianas, oferecendo elementos que ajudam a sociedade a formar interpretações da realidade e a organizar comportamentos. As representações tornam o não familiar em familiar, o incomum em comum ou ainda o desconhecido em conhecido (MOSCOVICI, 2003).

Por essa razão, colocamos as produções audiovisuais construídas pelos jovens – os vídeos de bolso – como objeto empírico a partir dos quais podemos analisar como as juventudes manifestam suas identidades culturais. Buscamos reforço também em Silva (2007, p. 90-91) quando diz que a representação pode ser construída por diferentes formas de expressão:

A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. [...] Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’.

Dessa forma, as produções audiovisuais realizadas pelos sujeitos desta pesquisa são concebidas como formas de representação, em que procuram mostrar ao mundo o que tem significação para eles, sem, porém, abandonar o que nos coloca Moscovici (2003, p. 64) quando diz que “nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante”.

Nessa mesma perspectiva, ao pontuarmos a questão problema deste estudo – como os jovens estão narrando suas práticas culturais nos vídeos produzidos por celular nesse projeto e até que ponto refletem suas vozes, suas identidades e as culturas de seu universo? –, adentramos no campo que estabelece a relação entre comunicação e cultura. Por isso é importante trazer o conceito de mediações como abordagem.

O conceito de mediações busca dar conta de toda a complexidade que envolve o processo comunicacional, uma vez que percebe as relações aí estabelecidas sendo influenciadas por diversos fatores advindos do cotidiano, colocando os sujeitos imersos em espaços de onde provêm experiências que vão sendo assimiladas e refletindo como filtros para produção de sentidos. Mediação trata-se, assim, de uma abordagem teórico-metodológica dos estudos da recepção que considera os filtros que permeiam o processo de comunicação como determinantes para compreender os significados construídos pelos sujeitos.

França (2004, p. 22) relaciona representações e mediações como tentativa de entender a comunicação. Percebidos como conceitos afins, a pesquisadora pontua que,

De um lado, temos o domínio das imagens, desafiantes, móveis. De outro, as mediações – os sujeitos inseridos no mundo; os receptores, tomados não como instâncias isoladas, bombardeadas pelos estímulos das imagens midiáticas, mas como sujeitos sociais, inseridos em condições específicas que orientam a maneira como se colocam no mundo e a maneira como lidam (construindo, interpretando, atualizando) com as imagens e representações.

Martín-Barbero (2009) aponta, em seus estudos sobre meios e mediações, uma visão que percebe o receptor também como produtor que, dotado de referenciais, é capaz de ressignificar os diversos conteúdos que lhe chegam, inclusive os advindos dos meios de comunicação, que podem ser ou não somados ao seu repertório social e cultural, ou como explicam Escosteguy e Jacks (2005, p. 66) “a comunicação, segundo Martín-Barbero, assume o sentido de práticas sociais onde o receptor é considerado produtor de sentidos e o cotidiano, espaço primordial da pesquisa”.

As pesquisas desse teórico giram em torno do uso social dos meios. Ele defende que “o estudo dos usos nos obriga, então, a deslocarmos o espaço de interesse dos meios para o lugar onde é produzido o seu sentido: para os movimentos sociais e de um modo especial para aqueles que *partem* do bairro” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 269). O autor tem acrescentado mudanças significativas no modo de se realizar os estudos da comunicação ao relacionar a recepção atrelada tanto à produção quanto ao consumo. Ele assevera que “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 258).

Setton (2011, p. 72), ao fazer leitura da teoria elaborada por Martín-Barbero, explica mediações como:

As bagagens culturais (sexo, classe, idade, etnia, por exemplo) seriam como filtros de negociação de sentido, espaços estes influenciados por um contexto sociocultural específico, dependentes da cultura do receptor bem como abertos às possibilidades de encontros entre as culturas locais e as culturas dominantes.

Assim, as mediações estão vinculadas à cultura de cada indivíduo ou mesmo de um grupo, sendo, nesse sentido, lentes pelas quais os sujeitos fazem suas leituras de mundo. Do mesmo modo, os jovens – sujeitos desta investigação – são colocados como participantes de uma cultura de onde retiram o que lhes tem significado (representação) e moldam seus filtros de interpretação (mediações).

O conceito de mediações nos conduz a pensar a comunicação sob o prisma da ação dos homens; a resgatar os contextos sócio-históricos e culturais onde se dão essas ações; a pensar a dinâmica instauradora de sentido no bojo das interações sociais, das ações reciprocamente referenciadas dos sujeitos sociais. Representações, portanto, existem “processadas” por filtros cognitivos dos indivíduos e no contexto de suas experiências e relações; elas existem dentro e enquanto práticas comunicativas. (FRANÇA, 2004, p. 22)

E, nesse sentido, adotamos para reflexão as narrativas produzidas por celular sob seu aspecto de representação dos acontecimentos corriqueiros que marcam a vida diária de sujeitos comuns. Utilizando o aparelho celular, dispositivo móvel de fácil acesso social e técnico, esses sujeitos têm a possibilidade de representar ao

mundo o que Martín-Barbero (2009) denomina como cultura cotidiana, lugar onde se projetam as crenças, os costumes, os sonhos, os medos e que ecoam como mediações.

1.2 Identidade e cultura juvenil

*Juventude não é
Ter nenhuma idade
Juventude é ter
Sensibilidade*

(*Juventude* - Baby Consuelo e Pepeu Gomes)

Na ausência de uma classificação mais precisa do que seja juventude, prevalecem três noções principais: momento preparatório, etapa problemática e sujeito de direitos (CARA; GAUTO, 2007). É convencional categorizar os jovens pela faixa etária (divisão sociodemográfica), já que, no Brasil como também em outros países, há imprecisão nessa classificação. Para órgãos como o IBGE, os jovens são ordenados na faixa etária entre 15 e 24 anos. Já a idade referência para as políticas públicas voltadas à juventude, estabelecida pelo governo federal por meio de diferentes órgãos, a exemplo a Secretaria Nacional de Juventude, é estendida de 15 a 29 anos (CAMARANO et al., 2004).

É fato ainda que a categorização sociodemográfica abarca um período amplo da vida do ser humano – tempo em que muitas transformações acontecem. Assim, ela por si não esclarece por completo a condição juvenil em nosso País, pois há incoerências, a exemplo do que é percebido a partir da Constituição Federal (no que diz respeito à idade para trabalhar como aprendiz – 14 anos – diferenciando da que assegura os direitos trabalhistas e previdenciários e ainda o direito ao voto – 16 anos – e a obrigatoriedade deste – 18 anos) e do Código Civil Brasileiro (que considera o indivíduo emancipado aos 18 anos de idade, mas abre prerrogativas para emancipação aos 16 anos no caso de concessão dos pais, ou de um deles na

falta do outro, pelo casamento, pelo exercício de emprego público efetivo ou pela colação de grau em curso de ensino superior) (CAMARANO et al., 2004).

Desse modo, para os pesquisadores aqui reunidos – Camarano et al. (2004), Cara e Gauto (2007), Reguillo Cruz (2000, 2007), Dayrell (2007), Esteves e Abramovay (2007) e Dávila León (2005) –, tomar os jovens a partir de uma classificação biológica é adotar uma conceituação que não atinge o todo que compõe a condição juvenil. Para os pesquisadores, é antes de tudo necessário levar em consideração o contexto sócio-histórico desses sujeitos, assim como argumenta Dayrell (2007, p. 157-158):

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Para os autores, pensar as juventudes a partir de suas características sócio-históricas seria como considerar que dois indivíduos com a mesma idade, por viverem em condições sociais e culturais adversas, apresentam características juvenis diferenciadas. É nesse sentido que Dávila León (2005) explica que ao jovem que é oferecido condições para viver esse ‘estado de ânimo’ sua identidade juvenil é preservada e reconhecida, já ao jovem que se vê diante de situações que lhe exigem posturas comuns ao mundo adulto esse ‘estado de ânimo’ pode estar ausente. Assim, para o pesquisador, “a definição da categoria juventude pode ser articulada em função de dois conceitos: o juvenil e o cotidiano” (DÁVILA LEÓN, 2005, p.14).

Dessa forma, Esteves e Abramovay (2007) justificam que, baseado na perspectiva da condição sócio-histórico, vem sendo defendido o uso do termo ‘juventudes’, no plural, ao invés de juventude. E, assim, argumentam que “não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21). E como múltiplas e distintas, cada uma dessas juventudes tem um traço, uma marca e busca algo.

Procura entender o que está à sua volta. Posiciona-se de uma forma. E, nesse processo, afirma sua cultura, tanto individual, quanto coletiva.

Para Reguillo Cruz (2007, p. 47), as culturas juvenis, “caracterizadas por sentidos múltiplos e móveis, incorporam, rejeitam, mesclam, inventam símbolos e emblemas, em movimento contínuo, que se tornam difíceis de ser representadas em sua ambiguidade” (tradução nossa). Mas, para pensar as culturas juvenis por esse ponto de vista, é antes de tudo preciso desprender-se da visão estigmatizada projetada sobre o jovem como tem sido tencionado ao longo das décadas – o jovem, antes visto como rebelde e revolucionário, passou a ser classificado como apático e conformista, alheio a uma causa (CARMO, 2003). Contrariando esses estigmas, segundo Esteves e Abramovay (2007, p. 50), os jovens parecem resistir na tentativa de escapar dessa condenação e marcar identidades culturais que sejam reflexos de suas visões de mundo. Eles buscam uma visão que os coloque como protagonistas de “um mundo melhor [...] mediado pela ótica e pela participação juvenil tanto numa dimensão estética quanto ética”.

Representantes dos Estudos Culturais, como Bauman (2001, 2005), Hall (2006), Silva (2007) e Woodward (2007), colocam a identidade como resultado de práticas que se constroem na esfera da cultura. O indivíduo, enquanto ser social, imerso em um universo de significações, vai assumindo papéis que se modificam conforme as circunstâncias das relações da vida em sociedade. E, nessa condição, “somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo” (BAUMAN, 2005, p. 96-97).

Sobre essa constante mutabilidade nas condições identitárias dos sujeitos que formam a sociedade contemporânea, as ideias de Bauman (2001, 2005) têm sido muito utilizadas por estabelecer metáforas como “modernidade líquida”, que classificam as identidades em sólidas e fluídas, assim explicada pelo teórico:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “estilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho [...]. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquedez” como metáforas adequadas

quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da humanidade. (BAUMAN, 2001, p. 8-9)

Essa ideia se complementa com a visão de Hall (2006) ao lembrar que, sendo a sociedade constituída por sujeitos, estes passam a reproduzir as ‘fragmentadas’ e ‘temporárias’ identidades culturais. Fenômeno que o autor compreende como uma ‘celebração móvel’ e que “produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 13).

Conforme acentuado por Woodward (2007, p. 17), mesmo em processo de mutabilidade, o indivíduo está constantemente interessado em entender as diferentes “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Por essa razão, procuram formas para se afirmar, ou seja, para se expressar ou para se representar.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas, e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2007, p. 17)

Contrariando o ponto de vista que coloca os meios de comunicação como responsáveis pelo empobrecimento da cultura e pelo afastamento das pessoas, Morduchowicz (2008a, 2008b) defende a importância de perceber as formas como os jovens se relacionam com os meios para que seja possível entender seus novos modos de sociabilidade, suas identidades e suas ações representadas em práticas culturais.

Morduchowicz (2008b) entende a cultura mediática como cultura popular e que, por meio desta, os jovens muitas vezes definem sua identidade, como encontram formas de falar sobre si e sobre suas relações com os outros. Para a pesquisadora, “lhes permite compreender quem são, como se colocar socialmente e como funciona a sociedade onde vivem” (MORDUCHOWICZ, 2008b, p.47, tradução nossa).

Segundo a pesquisadora, a necessidade de relacionar os jovens e a cultura audiovisual (cultura popular) surge do fato de os jovens de hoje estarem crescendo imersos no universo tecnológico, serem os maiores usuários desse bem cultural, por ser espaço no qual podem identificar-se e ainda por implicar novas formas de sociabilidade da juventude.

Na relação com o “outro”, as novas formas de sociabilidades advindas da cultura audiovisual surgem como signos das juventudes, que precisam trocar ideias entre si sobre o que acontece nesse universo. Assim, nessa nova forma de socialização, os meios de comunicação aparecem como elos ou, na concepção de Morduchowicz (2008a, 2008b), como verdadeiros ‘suportes de sociabilidade’ entre os jovens, que, à sua maneira, estão conectados, plugados e antenados.

Seguindo o mesmo ponto de vista, para Martín-Barbero (2006), os efeitos que os meios de comunicação exercem sobre os jovens estão diretamente relacionados à construção de suas identidades. Para o teórico, os meios influenciam na maneira como as juventudes constroem noções de gênero, classe, raça, nacionalidade e, assim, definem quem são e quem são os outros. O autor também percebe a fluidez em que se processam as identidades:

Até pouco tempo, falar de identidade era falar de raízes, isto é, de costumes, territórios, de tempo longo e de memória simbolicamente densa. Disso e somente disso estava feita a identidade. Mas falar de identidade hoje implica também – se não quisermos condená-lo ao limbo de uma tradição desconectada das mutações perceptivas e expressivas do presente – falar de migrações de mobilidade, de redes e de fluxos, de instantaneidade e fluidez. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 61)

Martín-Barbero oferece como exemplo que revela essa nova forma de identidade que resulta em novos modos de sociabilidade o fato de os jovens estarem procurando se fixar a tribos e, assim, marcar suas identidades. Essas tribos não são obrigatoriamente formadas por sujeitos que se encontram fisicamente. Elas podem se formar, como exemplifica, nos espaços virtuais, em que jovens ‘encontram-se’ virtualmente para compartilhar músicas e, assim, estar ‘unidos’ pelo gosto musical que os identifica, como por diversos signos que marcam novas formas de perceber e representar suas identidades, que se manifestam hoje por meio de ‘outros idiomas’,

como vestuário, tatuagens, adereços e tudo que trazem e transmitem por meio de sua corporeidade (MARTÍN-BARBERO, 2008).

Essas marcas identitárias se manifestam de forma ‘fluída’, podendo evaporar-se a qualquer tempo, revelando a instabilidade de suas identidades, mas que, no processo de ‘liquefação’ (BAUMAN, 2001, 2005), lhes permitem encontrar seus idiomas e seus ritmos. A essa nova forma de sociabilidade Martín-Barbero (2002, p. 4) chama de comunidades hermenêuticas:

Estamos testemunhando a formação de comunidades hermenêuticas, que respondem a novas formas de perceber e narrar a identidade, e da configuração de identidades com temporalidades menos longas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de unir, fazer conviver, no mesmo sujeito, ingredientes de universos culturais diferentes (tradução nossa).

Tomando como base essa perspectiva, a identidade juvenil deve ser pensada da mesma forma que a identidade de qualquer outro grupo social, a partir do outro, de suas diferenças e de suas semelhanças.

1.3 Juventude e mídia

*Juventude [sic] mostrem [sic] a coragem,
façam [sic] o futuro à vossa [sic] imagem,
porque a censura faz homenagem,
como quer, quando quer, como quer.*

(Juventude (é mentalidade) – Sam The Kid)

Para a proposta de investigação que trazemos, mais que discutir as formas de representação que a mídia constrói sobre a juventude, interessa-nos debater a relação jovem e mídia. Para isso, tomamos como pressuposto a predisposição desses sujeitos para relacionar-se com as mídias digitais e eletrônicas, especificamente o aparelho celular e os vídeos produzidos com as *cellcams* – os vídeos de bolso e a apropriação delas como mediadoras de suas falas ao mundo.

Entre os estudos desenvolvidos como o aqui proposto que correlacionam produção de mídias, em particular audiovisual, juventudes, representação, mediação e identidade cultural, encontramos reflexões que reforçam a ideia de que os jovens não apenas não são vítimas passivas dos meios de comunicação, mas também estão se apropriando deles como forma de expressão (ALEGRIA; LEITE, 2004; BARBALHO, 2007; CASTRO, 2006; COUTO, 2007; FRAGOSO e SANTOS, 2009; MISSAU, 2012).

A partir dessa perspectiva, percebemos os jovens como cidadãos do século XXI que nasceram em um mundo repleto de imagens e sons, convivendo com mídias que se convergem e abrem para uma infinidade de possibilidades. E, nessas condições, sentem-se familiarizados com os novos formatos e técnicas de comunicação e, então, transitam e partilham tranquilamente dessa cultura, descobrindo um mundo construído visualmente (CARMO, 2003).

Nessa realidade, para Morduchowicz (2008a, 2008b), os jovens adquiriram novas sensações, constituídas a partir da bricolagem do texto escrito, da imagem e do som. Dessa forma, para a autora, essas novas sensações implicam nova forma de perceber, sentir, escutar e de ver. Os jovens de hoje sentem a cultura audiovisual de forma diferente da geração que a antecedeu, uma vez que, “em contato permanente com as telas (televisão, cinema, telefone celular e computador), estão acostumados a relacionar, associar e a comparar. Mas tudo isso com muito mais rapidez, imediatismo e fragmentação” (MORDUCHOWICZ, 2008a, p. 16, tradução nossa).

Além da facilidade que demonstram ao utilizar as ferramentas tecnológicas, revelam ainda capacidade de utilizá-los com simultaneidade, sugerindo que cada um (celular, internet, televisão, reproduzidor de som etc.) lhes atende em uma necessidade momentânea, demonstrando o que Martín-Barbero (2004, p. 228) denomina como o ‘deslocamento da cultura’:

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para se converter em estrutural: a tecnologia remete hoje não à novidade de alguns aparelhos, mas a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas, à mutação cultural que implica a associação do novo modo de produzir com um novo

modo de comunicar que converte o conhecimento em uma força produtiva direta.

O professor de estudos de mídia do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Henry Jenkins (2008, p. 42) nos ajuda a analisar essa nova forma de consumo das mídias a partir do conceito de convergência:

Por sua vez, a convergência dos meios de comunicação impacta o modo como consumimos esses meios. Um adolescente fazendo a lição de casa pode trabalhar ao mesmo tempo em quatro ou cinco janelas no computador: navegar na internet, ouvir e baixar arquivos MP3, bater papo com amigos, digitar um trabalho e responder e-mails, alternando rapidamente as tarefas. E fãs de um popular seriado de televisão podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir episódios, discutir sobre roteiros, criar *fan fiction* (ficção de fã), gravar suas próprias trilhas sonoras, fazer seus próprios filmes – e distribuir tudo isso ao mundo inteiro pela internet.

Destaca que, embora a transformação tecnológica seja uma constante na sociedade, o aparecimento de uma tecnologia não determina o desaparecimento da anterior. Para o teórico, elas apenas se agrupam oferecendo novas dinâmicas comunicacionais.

Desde que o som gravado se tornou uma possibilidade, continuamos a desenvolver novos e aprimorados meios de gravação e reprodução do som. Palavras impressas não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada antigo meio foi forçado a conviver com os meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital. Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias. (JENKINS, 2008, p. 39-40)

Ainda segundo Jenkins (2008, p. 27), “convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando”. Dessa forma, sugere que a convergência deve ser pensada sob o ponto de vista cultural e não apenas tecnicista e aponta que “não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros” (JENKINS, 2008, p. 28).

Uma vez inseridos no universo das mídias, principalmente as eletrônicas e digitais, os jovens têm a chance de se apropriar delas não apenas para consumo, em uma relação linear emissor-receptor, mas também as concebendo como bens simbólicos que lhes permitem inter-relações em um mundo onde, como colocado por Dávila León (2005, p. 15), “as novas tecnologias geram modos de participação mais globais para suas experiências de socialização”. Assim, possibilitam, como sustentado por Fisherkeller (2009), que sejam sujeitos de suas próprias produções, em uma ação em que podem reinventar o que é representado pela mídia ou, em uma dimensão muito mais crítica, transpor aos seus produtos uma leitura de mundo singular, que parte da sua condição de sujeito.

Sempre que os próprios jovens produzem mídia de algum tipo, eles conseguem participar mais integralmente dos sistemas de poder, os quais hoje requerem que as pessoas tenham conhecimentos múltiplos – isto significando que podem acessar, utilizar, compreender e produzir todas as mídias, inclusive as formas impressas audiovisuais e digitais. (FISHERKELLER, 2009, p. 283)

Byrne e Potter (2009, p. 244) defendem que, como produtores de mídias, os jovens vão conhecendo as possibilidades de expressão dos meios que fazem uso, como as produções de significados que sobressaem de seus conteúdos. Por esse processo passam a “assumir mais o controle sobre seus padrões de exposição e ser mais ativ[o]s na construção de significados para si mesm[o]s, ao invés de permitir que a mídia construa significados para el[e]s”.

Segundo Gonet (2004), quando jovens, os sujeitos se dão conta da complexidade do mundo e, nesse contexto, o desenvolvimento da competência audiovisual lhes permite selecionar informações e compor pontos de vistas ao perceberem as mídias como espaços de onde originam vários valores e significados. Carneiro (2008) exemplifica o desenvolvimento da competência audiovisual em estudo que toma roteiros do tipo *storyboard* produzidos por adolescentes como objeto de análise. Segundo a autora, ao criar o roteiro, ou seja, projetar uma história em imagens e sons que, posteriormente, são concretizados em uma audiovisual, são levados a “interpretar e analisar criticamente imagens e mensagens audiovisuais, competência que inclui suas potencialidades expressivas no campo comunicativo” (CARNEIRO, 2008, p. 376, tradução nossa). Por tal ponto de vista, podemos considerar que, pelo desenvolvimento da competência audiovisual, os

sujeitos passam não apenas a fazer uma leitura crítica dos sentidos produzidos pelos meios de comunicação, mas também a utilizar essa competência para falar ao mundo como o veem e como veem a sua própria cultura, porque assumem o controle sobre a produção da mensagem.

Rêgo (2011), por sua vez, identifica, que para os jovens, produzir mídias assume entre outros significados, o 'reconhecimento social', uma vez que sentem que têm voz e são ouvidos e vistos a partir da mídia que produzem.

As produções de mídia tiveram papel significativo em suas vidas na medida em que os inseriu [sic] na cena pública, revelou [sic] suas identidades e os tirou [sic] do anonimato. Com esses produtos os jovens puderam mostrar seu potencial como criadores/produtores de mídia, mostrando-se, portanto, em um contexto de protagonismo em suas vidas. (RÊGO, 2011, p. 107)

Queiroz (2004, p. 16), ao pesquisar as culturas juvenis que se manifestam por meio do *hip hop*, defende que as falas produzidas pelos jovens sinalizam muito de suas culturas, "pois se trata de uma fala espontânea, permeada por elementos emotivos que é regida por códigos distintos daqueles que comandam a ação política propriamente dita". E, embora a pesquisa em questão tenha a música como forma de expressão, serve-nos de referência também ao tratar de manifestações por meios de mídias eletrônicas e digitais, ou por qualquer outra manifestação cultural.

Exemplo mais recente da assimilação das tecnologias como mediação de suas culturas são as redes sociais, como o *Orkut* (já em desaparecimento), o *Twitter*, o *Myspace* e o *Facebook*. Nesses espaços, os usuários podem explorar o ambiente do outro e ainda mostrar-se a quem explorar seu espaço. Cabem ali frases para reflexão (próprias ou emprestadas), informações pessoais do tipo preferências musicais, filmes, comida, colégio que frequenta ou frequentou, idade, fotos, vídeos, podendo ter, entre os arquivos visuais, fotos em família, lugares que visitou ou deseja visitar, imagens de ídolos. Com isso, revela um pouco do todo que compõe as multifacetadas culturas juvenis. E, como lembra Sibilía (2008, p. 23), esse mostrar-se não assume o mesmo peso das sociedades anteriores (os limites do eu), na verdade, para a pesquisadora, "as 'personalidades' são convocadas a se *mostrarem*". E completa:

Gerou-se, assim, um verdadeiro festival de “vidas privadas”, que se oferecem despididamente aos olhares do mundo inteiro. As confissões diárias de *você*, *eu* e todos *nós* estão aí, em palavras e imagens, à disposição de quem quiser bisbilhotá-las; basta apenas um clique do mouse. E, de fato, tanto *você* como *eu* e todos *nós* costumamos dar esse clique. (SIBILIA, 2008, p. 27)

Seja no jornal estudantil, nos *blogs*, nas redes sociais, nos vídeos ou em tantas outras opções para produção de mídia, os jovens encontram formas para se expressar. Nessa perspectiva, Carneiro (2005), refletindo sobre o que crianças e adolescentes produziram como conteúdo televisivo, salienta que, por essa experiência, além de conhecerem as mídias pelas vias da produção/ação, são levados a experimentar as linguagens e perceber-se como coprodutores:

Ao imaginarem que têm à mão condições materiais para realizar mensagens audiovisuais, crianças e adolescentes escrevem histórias, desenham cenas, mostram-se atores, apresentadores, críticos, produtores culturais, autores, bem mais que telespectadores. Participam como sujeitos que opinam, compartilham experiências, histórias e situações de seriedade ou humor, discutem com crianças, adolescentes e adultos. (CARNEIRO, 2005, p.137)

Por esse mesmo ponto de vista, Mazzarella (2009) considera que, ao conhecer as possibilidades de criações midiáticas, os jovens – mais que qualquer outro público –, por terem as mídias de massa voltadas a eles constantemente e, por isso, mesmo estarem a todo momento desafiados a negociar suas identidades culturais, podem reconhecer os espaços acessíveis para expressar suas necessidades, seus valores, suas ideologias, suas crises, enfim suas próprias histórias.

1.4 Produção audiovisual por celular

Produzir um vídeo, até bem pouco tempo, implicava contar com recursos financeiros e de uma infraestrutura específica, que poucos dispunham, estando longe do alcance de crianças, adolescentes e jovens (havia exceções). Situação

bem diferente hoje, quando as novas mídias¹, entendidas como “hibridização dos meios, acompanhadas da reciclagem acelerada dos conteúdos, com novos efeitos sociais” (SODRÉ, 2002, p. 20), trazem consigo possibilidades técnicas para que as juventudes expressem suas identidades culturais.

Atualmente, grande parcela da população dispõe de microcâmeras portáteis que podem estar acopladas ao computador (*webcam*) e ao aparelho celular (*cellcams*). Esses dispositivos tecnológicos permitem a seus usuários capturar, em som e imagem, o que desejam, com qualidade e fácil manuseio técnico. Por meio de vídeos produzidos com essas câmeras, de forma ‘caseira’ e descomprometida, ou mesmo previamente planejada e com objetivos específicos, podem então aparecer as vozes de seus produtores, emergindo por meio delas o que tem significado para eles. Essa possibilidade é percebida por Alkmim (2008, p. 23) ao se produzir vídeos com o aparelho celular:

A convergência tecnológica em curso quanto aos meios de comunicação e os novos usos da telefonia celular não deixam dúvidas de que os conteúdos culturais, simbólicos estão aí presentes não só na sua veiculação, mas também na sua produção. Mesmo que amadoras o que são as milhões de imagens produzidas diariamente por telefones celulares espalhados pelo mundo? Imagens digitais que capturam momentos da intimidade, do cotidiano, registram fatos públicos e até iniciam o desenvolvimento de habilidades artísticas.

E, baseando-nos no argumento de Sodré (2002) sobre as diferenças entre as mídias tradicionais e as novas mídias, podemos considerar que as mídias tradicionais apontam para um processo de constru o e representa o de forma linear, ou seja, construído e representado para o sujeito; já as novas mídias, como as câmeras portáteis de vídeo, indicam para o processo não linear, ou seja, a constru o e a representa o acontecem a partir do próprio sujeito. Adentramos aqui ao pressuposto da autorrepresenta o (e exposi o pública para *feedback*) permitida a partir da não linearidade que caracteriza as novas mídias, como explica Sodré (2002, p. 23):

¹A título de interesse desta investiga o privilegia-se o debate sobre as mídias móveis ou, como denomina Santaella (2008), mídias locativas, em particular o celular.

No espelhamento de parte da mídia tradicional ou “linear” (cinema, televisão), ainda se mostra ou se aponta com imagens “para espetaculares”, para um espaço externo [...], que se busca reapresentar realisticamente. Ou seja, ainda há na representação um efeito irradiado do referente externo. Já nos ambientes digitais das novas mídias, porém, o usuário pode “entra” e mover-se graças à interface gráfica, trocando a representação clássica pela vivência apresentativa.

Já são diversas as novas mídias que, de acordo com Gosciola (2008, p. 17), englobam “o vasto campo delimitado pelas tecnologias digitais”, como também os produtos criados por elas. Mas, para esta pesquisa, o celular, pela convergência digital para captação de áudio e vídeo que permite a produção de narrativas audiovisuais (vídeo de bolso), surge no centro do debate, uma vez não seria arriscado afirmar que esse aparelho se tornou apêndice dos corpos dos sujeitos da atual sociedade. Vibra, toca, alerta os compromissos, recebe e envia mensagens, fotografa, filma, enfim, permite aos seus usuários (sujeitos) a realização de várias ações por meio de apenas uma tecnologia. Tais características mereceram atenção de Jenkins (2008, p. 41):

Nossos telefones celulares não são apenas aparelhos de telecomunicações; eles também nos permitem jogar, baixar informações da internet, tirar e enviar fotografias ou mensagens de texto. Cada vez mais, estão nos permitindo assistir a trailers de filmes, baixar capítulos de romances serializados ou comparecer a concertos e shows musicais em lugares remotos.

Como uma mídia híbrida e popularizada, o aparelho predomina nos diversos espaços da atual cultura, que também é híbrida, conforme esclarece Santaella (2008, p. 20):

Híbrido, hibridismo, hibridação e hibridização são os atributos que mais frequentemente têm sido utilizados para caracterizar variadas facetas das sociedades contemporâneas. Essas palavras podem ser aplicadas, por exemplo, às formações sociais, às misturas culturais, à convergência das mídias, à combinação eclética de linguagens e signos e até mesmo à constituição da mente humana.

Na discussão que recai sobre os aspectos do hibridismo que fazem do celular exemplo da chamada convergência digital, destacamos o que argumenta Jenkins (2008) ao defender que, mesmo agregando várias funções, a convergência pode ser pouco ou muito aproveitada no sentido técnico e cultural da questão. A exemplo, o [celular com câmera parece obsoleto nas mãos de quem não tem interesse, ou

mesmo não sabe usar essa função, por outro lado, ter constante uso para quem deseja captar, em som e imagem, o que o rodeia, seja o dia a dia da família, o bate papo entre amigos, as partidas de futebol no bairro ou mesmo um momento de descontração em frente ao espelho.

Pedrosa (2011, p. 54), ao justificar a definição do vídeo produzido por celular para objeto de estudo das mediações do sujeito jovem, explica que tal escolha “se dá por seu hibridismo enquanto suporte de mídias e meios”. O autor também enfatiza a intimidade dos jovens com tal dispositivo tecnológico uma vez que “esse grupo costuma ter um contato mais contemporâneo com as tecnologias e está em um momento formal de relação com o aprender e o saber, no qual existem muitas novidades a serem experimentadas” (PEDROSA, 2011, p. 54).

Para Lemos (2005), o aparelho celular tornou-se um ‘teletudo’, pois, em pouco tempo, deixou de ser apenas meio para a comunicação de voz e passou a agregar vários recursos por meio da convergência digital, como: *scanner*, cartão de crédito, calculadora financeira, GPS, câmera fotográfica, *MP player*, TV, player de vídeo, gravador de voz, leitor de código de barra, videogame, *ringtones*, relógio, calendário, alarme, cronômetro, agenda de compromisso etc. Tornou-se suporte indispensável para as atividades do dia a dia do homem da ‘sociedade líquida’.

O celular passa a ser um “teletudo”, um equipamento que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas, difusor de e-mails e SMS, WAP, atualizador de sites (*moblogs*), localizador por GPS, tocador de música (MP3 e outros formatos), carteira eletrônica. Podemos agora falar, ver TV, pagar contas, interagir com outras pessoas por SMS, tirar fotos, ouvir música, pagar o estacionamento, comprar *tickets* para o cinema, entrar em uma festa e até organizar mobilizações políticas e/ou hedonistas (caso das *smart* e *flash mobs*). O celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um “teletudo” para a gestão móvel e informacional do cotidiano. (LEMOS, 2005, p. 6-7)

Tendo como referência o ponto de vista da cultura da convergência adotada por Jenkins (2008), podemos pensar como se dá a apropriação do aparelho celular na função câmera de vídeo (*cellcams*), cada vez mais comum nos modernos modelos lançados no mercado, e analisar o uso que é feito dessa função. O celular pode ser aproveitado para capturar flagrantes do dia a dia, como também para

produzir narrativas que expressam o olhar estético, cultural e político de seu criador. De acordo Cunha (2009), uma das vantagens do aparelho é captar cenas sem causar grandes transformações no espaço e nas pessoas filmadas, já que a presença do celular soa diferente da presença da câmera de vídeo:

Fato é que estar com um celular na mão é muito diferente de estar com uma câmera na mão: a presença da câmera já pressupõe a prévia intenção de se captar algo. No caso do celular, a situação é diferente: a portabilidade da câmera é uma situação padrão. A possibilidade de produção audiovisual é latente, sempre potencial, e não necessariamente será levada a cabo; todavia, é plenamente possível de acordo com a situação e as intenções do portador. (CUNHA, 2009, p. 8)

Tomamos para este estudo o aparelho celular como símbolo desta era da convergência, por perceber que essa mídia móvel implica nova forma de relação entre os usuários e a máquina, que ali na palma da mão permite infinitas possibilidades de uso, entre os quais, destacamos, neste estudo, os vídeos de bolso.

Vídeo de bolso, no inglês *pocket movie*, são vídeos produzidos, editados e distribuídos com telefones celulares. Podem ser chamado também de micrometragem, formato de vídeo considerado como nova linguagem do cinema, com duração de até três minutos e produzidos com uso de tecnologias digitais. Outro conceito associado ao termo são os vídeos produzidos para celular e não por celular (no campo da arte eletrônica/microcinema), que não servem como referência para esta investigação. Acerca dessa multiplicidade de possibilidades de produções para ou com celular, Sousa e Silva Filho (2008, p. 9) esclarecem que

O conteúdo para exibição celular nem sempre é feito com o celular. A grande maioria não é. Há filmes realizados com os equipamentos de vídeo tradicionais e apenas formatados para exibição no aparelho móvel. Não que isso os desvalorize de alguma forma para as novas possibilidades do meio. Pelo contrário. É que se torna necessária a distinção entre as obras audiovisuais produzidas *para* veiculação em celulares e filmes realizados *com* os telefones móveis – que fazem uso da câmera, gravador de som e recursos dos próprios aparelhos para sua captação. É uma distinção fundamental para uma análise mais apurada de tais produtos audiovisuais.

Centramos, nesta pesquisa, nos vídeos produzidos por celular. É necessário, portanto, delinear algumas perspectivas já investigadas no campo da arte móvel em

que está inserido o vídeo de bolso. Segundo Sousa e Silva Filho (2008, p. 8), “a linguagem da nova mídia também reconfigura e revigora os conceitos de plano e montagem cinematográfica”. E, do ponto de vista de Lucena (2008, p. 2137), a linguagem e a técnica dos vídeos de bolso ainda não estão totalmente definidas dentro do campo da arte, pois

A multifuncionalidade do aparelho dificulta-nos em fazer qualquer previsão de como as narrativas audiovisuais serão trabalhadas com/para estas tecnologias, no entanto, podemos identificar nas produções as temáticas e pontos comuns na constituição técnica: enquadramentos, modos de captação de áudio, trabalhos com movimentos de câmeras, etc.

O *SMS Sugar Man*, produção sul africana de 2006, dirigida por Aryn Kaganof, é identificado como o primeiro longa-metragem totalmente feito com câmeras de celular (filmado a partir de oito aparelhos celulares, o filme tem duração de 1h30). Na televisão, as primeiras experiências de produções com essa mídia são datadas de 2007, como a série produzida pela Multishow, *Retrato celular*, em que jovens mostram seu cotidiano; na MTV, o apresentador João Gordo registrou, para seu programa *Gordo Viaja*, passeios a alguns países; e também na MTV, a série *Viagem ao Centro do Brasil*, em que o músico Otto gravou suas apresentações pelo Brasil por meio desse dispositivo móvel (CUNHA, 2009). Outro espaço aberto à divulgação de vídeos produzidos por celular é a *web*, em especial os *sites* de exibição de vídeos, como o *site* de compartilhamento *YouTube*.

Como comenta Lucena (2010), são nos festivais de vídeo que a disseminação das produções por celular, enquanto arte, tem encontrado espaço, com destaque nacional o Festival do Minuto, o *ArteMov* e o *Mobile Fest* e internacional o *FilmFest*, *Nokiaproductions* e o *Pocket Films*.

Estes festivais [...] oferecem uma visibilidade a estas produções [...]. A premiação presente na maioria deles é um incentivo para os produtores [...]. Os festivais se confirmam como espaço para trocas e relações com outros artistas de outros países que são convidados a palestrar e a mostrar seu trabalho. (LUCENA, 2010, p. 46)

Uma vez que as produções selecionadas como objeto empírico desta investigação são criadas dentro de um projeto artístico e cultural, faz-se necessário discutir os vídeos de bolso enquanto arte. Algumas produções do *Telinha de Cinema*

já participaram de festivais de vídeos, entre os quais o Chico – Festival de Cinema e Vídeo de Palmas (TO); o 1º Festival de Cinema de Paraíso (TO); 21º Festival Internacional de Curtas de São Paulo (SP); Festival do Rio 2010 (RJ); 8º Festival Internacional de Cinema “Nueva Mirada” para Crianças e Jovens (ARG); 1º Festival de Cinema de Ribeirão Pires (SP); 5ª Miragem – Mostra de Cinema e Vídeo de Miracema (TO); e 1º FestCine Maracanaú de Cinema e Novas Mídias (CE). Optamos, então, por tratá-los como produtos culturais que manifestam expressões de seus criadores a partir de um processo de produção que permite evidenciar o que seus produtores – os jovens – desejam expressar. Cunha (2009, p. 7) nos ajuda a justificar a escolha por este aspecto:

O maior volume de produções de imagens a partir dos celulares exige da sociedade e dos analistas uma melhor reflexão sobre o estatuto do audiovisual contemporâneo, sobre as novas possibilidades de representação de ideias, sentimentos e registros do cotidiano e as implicações das características do aparelho no regime de produção de imagens. Percebemos que a introdução do celular como instrumento de produção audiovisual é marcado socialmente a partir de uma grande retórica de acesso ao coração de eventos, lugares e fatos inacessíveis aos meios tradicionais de registro.

Nesse sentido, argumenta-se que a câmera do celular (*cellcams*) abre espaço para criação de produções audiovisuais, sem que necessariamente sejam produções profissionais, mas apenas fragmentos da vida cotidiana, em imagens que dialogam com o mundo, evidenciando a heterogeneidade dos sujeitos e estes em suas relações sociais.

1.5 Aprendizagens: pilares para a educação do século XXI

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

(Delors, 2001, p. 89).

Nesta seção, discorreremos sobre o que implica cada um dos quatros pilares do conhecimento a serem promovidos para que a educação atenda às expectativas da

sociedade contemporânea. Assim como Rêgo (2011, p. 43-44), partimos do entendimento de que aprendizagem requer “uma concepção ampla, acreditando que aprender ultrapassa o sentido de ‘transferência’ de conhecimentos e aquisição de habilidades específicas”.

O *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* constituem os quatro pilares fundamentais para a educação do século XXI, recomendados pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação e apresentados para UNESCO, em 1996. Conhecido como Relatório Delors, assim chamado por ter sido idealizado pelo intelectual francês Jacques Delors, o documento define como essencial para uma educação plena a promoção integrada desses quatro pilares. Pensados como dimensões indissociáveis, cada um dos pilares contribui para que os sujeitos adquiram conhecimento em um processo contínuo.

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2001, p.90)

O primeiro pilar, *aprender a conhecer*, é essencialmente a aprendizagem que se dá de forma mais espontânea, sem cobranças e que se processa nas mais diversas circunstâncias. Dessa forma, o *aprender a conhecer* “permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (DELORS, 2001, p. 91).

O segundo pilar, *aprender a fazer*, parte da concepção de colocar a prática como meio para se alcançar o conhecimento. É também um dos princípios da educação audiovisual ao estabelecer que se aprende mais sobre mídias fazendo mídias, pois, como pontua Von Feilitzen (2000, p. 25), “a participação nas mídias ‘reais’ fortalece a habilidade, e curiosidade das crianças lhes dá uma compreensão crítica da mídia e aumenta as suas competências” (tradução nossa). Desse modo,

ao *aprender a fazer*, os sujeitos podem mostrar seu poder criativo e comunicativo para se expressar e, dessa maneira, estão sendo preparados para enfrentar as diversas situações que vivenciam tanto no mundo do trabalho quanto social.

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho. (DELORS, 2001, p. 20)

O terceiro pilar, *aprender a viver juntos*, visa ações para que as pessoas e/ou grupos façam a descoberta do outro e em uma dimensão mais abrangente como pensada pela comissão que elaborou o Relatório Delors, capaz de estimular um 'espírito novo' nos cidadãos do século XXI.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. (DELORS, 2001, p. 19)

Esse descobrir o outro, como colocado por Woodward (2007, p. 97), é perceber que “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. Como diferentes cada ‘um’ e cada ‘outro’ ao integrar um projeto deve ser considerado como indispensável à sua realização, pois os resultados nascem da ação grupal.

A modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreatajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 2001, p. 19)

Também para o sociólogo francês Bernard Charlot, é pela interação e pela mediação com o *outro* que o sujeito aprende e torna-se singular e social. Ao descobrir o outro, sua cultura, seus valores, toma consciência das diferenças culturais – que denomina como *mundialização-solidariedade* – processo pelo qual entra *na* cultura, entrando *em* uma cultura, nesse caso, a cultura do outro (CHARLOT, 2005).

Nesse sentido, Charlot (2000, p. 72) percebe o ‘aprender’ em uma dimensão identitária em que, “qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”. Sob esse ponto de vista, o aprender é compreendido como um movimento interior, que surge pelo desejo, mas que se processa em uma ação exterior, na relação com o outro.

Se esses jovens devem, desse modo, conquistar essas aprendizagens, é para ingressar em um mundo humano, habitar este mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir a si próprios como sujeitos humanos e se fazer reconhecer como tais. (CHARLOT, 2001, p. 147)

Visto dessa forma, a proposta do *aprender a viver juntos*, como pensando por Charlot (2001) e Delors (2001), coloca o sujeito que aprende como um *ser* ao mesmo tempo singular e social que, pelo processo de trocas, conhece a *si próprio*, ao mundo e ao *outro* (CHARLOT, 2001).

O quarto e último pilar, *aprender a ser*, conjectura uma aprendizagem que se associa ao preceito de que os sujeitos precisam conhecer a si e a sociedade, absorver e gerar conhecimentos, enfim de posicionar-se como cidadão e de se representar como tal.

‘Aprender a ser’ no alvorecer do século XXI é orientar-se, primordialmente, pelo respeito da pessoa humana nas relações sociais e políticas, na relação entre o homem e a natureza, na confrontação de civilizações e economias. Tentando compreender o real – o homem e o mundo – é preciso aprender as interdependências que criam a necessidade de solidariedades. Estas solidariedades não pertencem ao mundo das boas intenções, mas resultam das dificuldades do nosso tempo. Situam-se em níveis diferentes e correspondem a comunidades de tamanhos diversos. (DELORS, 2001, p. 230)

Desse modo, à medida que projetos que incentivam a produção audiovisual estimulam o senso crítico, levando os sujeitos a perceberem não apenas o óbvio em uma narrativa, mas tudo que ela carrega de ideologia política, de estímulo ao consumo, incitação à violência, conceitos de gênero, sexualidade, regionalidade e/ou nacionalidade, participam significativamente do que recomenda o Relatório Delors. O Relatório traz que “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 2001, p. 99).

Charlot (2000, 2001, 2005) igualmente defende o aprender como algo que se processa por toda a vida e é impulsionado pela necessidade de tornar-se humano (humanização), social (socialização) e singular (singularização). Acentua ainda que “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). Esses sentidos, conforme o estudioso, mobilizam o sujeito a querer aprender, revelando-se como o movimento interno que desperta o desejo em conhecer algo.

Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. (CHARLOT, 2001, p. 76)

Charlot (2001, p. 57) sublinha ainda que o *aprender* não se restringe a saberes escolares e intelectuais, já que “existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; [...], ao mesmo tempo em que se procura adquirir este tipo de saber, mantém, outras relações com o mundo”. Por essa visão sociológica, o sujeito assume sua condição de humano, ao mesmo tempo em que traz sua singularidade, mostra-se também social, constituindo, assim, sua identidade.

Gonnet (2004, p. 97), analisando as recomendações do Relatório Delors, destaca que “as mídias aparecem nesta ótica como uma ferramenta excepcional de ligação, ao mesmo tempo como uma passarela entre gerações e como um

instrumento de atualização de conhecimento”. Por essa razão, aposta nos resultados da educação para as mídias quando realizada ao longo da vida.

2 O PROJETO *TELINHA DE CINEMA* E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para realização deste estudo, cujo objetivo central consistiu em analisar como a experiência de produção de vídeo por celular é usada por jovens para representação de suas identidades culturais, partimos de quatro objetivos específicos que dão as diretrizes para a organização e análise dos dados:

- traçar o perfil dos jovens participantes do projeto de produção audiovisual;
- identificar as aprendizagens decorrentes da experiência com produção de vídeo;
- identificar como os jovens narram seus vídeos;
- analisar os temas abordados nos vídeos produzidos por celular.

Neste capítulo, fazemos uma contextualização do projeto *Telinha de Cinema*, que serve como estudo de caso, para, em seguida, esclarecer as estratégias metodológicas para coleta dos dados realizadas por meio de fonte documental; observação não participante; questionário composto por questões abertas e fechadas respondidas pelos sujeitos da pesquisa; entrevista individual semiestruturada realizada com os mesmos sujeitos; e análise dos vídeos produzidos.

A pesquisa adota como método a vertente qualitativa, uma vez que esse procedimento metodológico, como discutido por González Rey (2002, p. 15), é indispensável para interpretação de dados em investigações que procuram compreender os sujeitos em “diferentes processos e experiências de sua vida social”. Por meio da análise qualitativa, procuramos alcançar os sentidos que os sujeitos dão à experiência investigada. Desse modo, a interpretação foi construída da observação dos fenômenos. Para tal, procuramos manter a neutralidade necessária tanto para discutir o objeto empírico, quanto em relação aos sujeitos e ainda para embasar o estudo em fundamentação teórica.

2.1 Estudo de caso: o projeto *Telinha de Cinema*



Reprodução

O projeto "Telinha de Cinema" envolve seus alunos na atmosfera mágica e misteriosa do cinema, que servem [sic] como referência para esta nova forma de manifestação artística. Com os olhos e a mente voltados para a produção audiovisual, os alunos desenvolvem de maneira prazerosa suas habilidades com a leitura, a escrita e a capacidade de compreensão de diversas linguagens. Estas condições permitem que comunidades com pouco acesso a instrumentos de produção cultural possam se autorrepresentar e manifestar sua leitura da realidade através do vídeo.

(Leila Dias, coordenadora da ONG Casa da Árvore, blog, 2011)

Entre as categorias de estudos qualitativos, consideramos o estudo de caso, que, como explica Yin (2005, p. 32), consiste em uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Assim, pela finalidade da investigação, o estudo de caso proporcionou uma maior proximidade com a realidade do fenômeno pesquisado, uma vez que foi atingido um amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002) acerca das práticas desenvolvidas pelos sujeitos – os estudantes que participam do projeto *Telinha de Cinema*. Desse modo, foi possível manter maior proximidade com os atores sociais e entender a experiência da qual participam de forma mais metódica e ordenada.

Nesta seção, trazemos informações acerca do projeto *Telinha de Cinema* que ajudam a compreender a sua escolha para estudo de caso. Assim, discutimos sobre a realidade social, econômica e cultural que os jovens integrados ao projeto vivenciam, bem como a proposta pedagógica (dimensões de formação) e os desdobramentos desse projeto social.

2.1.1 *Lócus* urbano e cultural: a periferia de Palmas

A organização não governamental *Associação de Educação Cultura e Meio Ambiente Casa da Árvore*, entidade que promove o projeto *Telinha de Cinema – tecnologia, educação & arte*, foi criada em 2007 no Tocantins e, desde então, vem atendendo a crianças, adolescentes e jovens de bairros populares de Palmas, capital do Estado.

O Tocantins, o Estado mais novo da federação brasileira, foi criado pela Constituição de 1988 e teve, de acordo com Castro (2011, p. 5), sua implantação marcada por um “momento político-econômico de desestabilização da esfera de atuação e das políticas de bem-estar social”. Voltamos nossa reflexão especialmente a Palmas, a capital, que teve sua pedra fundamental lançada um ano após o Estado ser criado. Especulações políticas e publicitárias em relação à criação do Tocantins e da fundação da capital projetada geraram expectativas de um crescimento acelerado e atraíram interesses e, em pouco tempo, a mais nova sede administrativa tornou-se um grande mosaico cultural, como reflete Castro (2011, p. 1):

Palmas, capital do estado do Tocantins, é uma cidade que surge no centro do Brasil, capital migrante, nômade, e se constitui como uma tentativa de mudança para os que ali já residem (nos entornos da capital) e os oriundos de várias localidades do País que vieram para o Estado em busca de novas perspectivas.

Construída próxima aos moldes arquitetônicos de Brasília há pouco mais de 23 anos, a emblemática capital foi, segundo Gomes (2004, p. 131), desde a sua fundação, sinônimo de progresso e desenvolvimento, um novo ‘Eldorado’ no centro

de um país continental, representando “um croqui em construção [...] que, dependendo do ângulo em que se olha, pode informar muito do que ela esconde de segredos e mentiras, de verdades também”. A ideia de um Estado e uma capital pós-moderna agradou a uma população de migrantes, saídos de canto a canto do País que chegaram para ‘fazer história’ lado a lado com o Tocantins e a próspera Palmas.

Para Carvalhêdo e Lira (2009), em meio a essa situação social, os sujeitos que circulam por Palmas têm de se adequar também ao fenômeno da segregação social que, para os autores, não escapou de acontecer na capital planejada.

A cidade, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma nova fronteira para o capital internacional, como novo espaço de sofisticação tecnológica, interioriza uma crescente diferença entre o centro e a periferia, entre a concentração das riquezas e a difusão avassaladora da pobreza. Portanto, o olhar de encantamento sobre a Praça dos Girassóis, centro de poder estrategicamente erguido para tal, a Avenida Juscelino Kubitschek e a Avenida Joaquim Teotônio Segurado, não podem ter o mesmo olhar preocupante sobre as periferias da cidade, pois nestas localidades existem outras relações socioespaciais que diferenciam substancialmente do que concerne o centro da capital. (CARVALHÊDO; LIRA, 2009, p. 1)

Assim, os moradores que vivem fora do Plano Diretor², além de conviver com todos os déficits de infraestrutura, oferta de emprego e oportunidade para geração de renda, precisam lidar com o sentimento de não pertencimento como acrescentam Carvalhêdo e Lira (2009, p. 10):

A problemática existencial dos moradores desta localidade e suas mediações, por apresentarem-se totalmente excluídos dos planos governamentais da capital planejada, é nitidamente compreendida quando os mesmos sentem-se estranhos à cidade, tratando de Taquaralto, Aurenys e suas proximidades como não pertencentes a Palmas, num sentimento de estranheza.

De acordo com Costa (2010), a ocupação do Plano Diretor, embora ainda não totalmente habitado, não acolhe a classe econômica mais baixa da população que, reprimida pela especulação imobiliária, se dirige às áreas periféricas da cidade. Em

²“A formação estrutural da capital é apresentada no plano diretor de modo ortogonal. Criando-se grandes distâncias distribuídas latitudinalmente, determinadas por uma zona central político administrativa, a Praça dos Girassóis, com duas principais vias de acesso à Avenida Juscelino Kubitschek (Av. JK) e Avenida Joaquim Teotônio Segurado.” (CARVALHÊDO; LIRA, 2009, p. 3)

Palmas, no extremo sul, estão os bairros Aurenys I, II, III e IV (bairros criados a partir de 1990) e Taquaralto (território já povoado anteriormente à criação da capital, tendo sido anexado) – os mais populosos.

Esta região começou a ser ocupada de maneira ilegal (por meio de invasões de áreas públicas e privadas) logo com a criação da capital em 1990. Em 20 anos constituiu-se como bairro dormitório onde hoje residem cerca de 72 mil pessoas, em sua maioria jovens com idade entre 18 e 35 anos. A região não conta com nenhum aparelho público de acesso à cultura como cinema, teatro ou centros culturais. Os ambientes de formação para as artes, como escolas de música, artes cênicas, grupos culturais como quadrilhas e coletivos de hip hop, suprem parte dessa demanda social, mas garantem acesso a um número ainda insuficiente de jovens (FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PROJETOS/PROGRAMA PETROBRAS DESENVOLVIMENTO & CIDADANIA, 2010, p. 8).

Para Costa (2010, p. 8), os sujeitos moradores desses bairros da periferia acabam por ser identificados socialmente, muitas vezes, pelo local que habitam:

Tanto o Jardim Aurenys I, como todos os bairros que formam a região Sul de Palmas passam por processos de estigmatização, sobretudo, com adjetivos que relacionam a área como “favela” e “periferia”. Não obstante, o termo periferia é bastante inerente para entender o bairro, visto que o mesmo se situa em uma área que fica na “borda” da cidade, próximo às fronteiras urbanas.

É nesse contexto social que estão os sujeitos desta pesquisa – os jovens atendidos pela *ONG Casa da Árvore* – que, nesta investigação, são considerados em sua condição juvenil e em seu espaço social.

2.1.2 Dimensões de formação em produção de vídeo

Com responsabilidade pedagógica da *ONG Casa da Árvore*, o projeto *Telinha de Cinema* engloba, em suas atividades, o curso de vídeo de bolso, que proporciona formação a jovens estudantes para realização e compartilhamento de vídeos produzidos a partir do uso de dispositivos móveis, especificamente o aparelho celular.

Desde sua criação, o projeto mantém parceria com a UFT (Universidade Federal do Tocantins) e, em 2011, ganhou o apoio da UEG (Universidade Estadual de Goiás). As instituições de ensino contribuem disponibilizando recursos técnicos e humanos. Como apoio financeiro, o projeto contou até 2011 com o patrocínio da empresa de telecomunicações Vivo, por meio do Instituto Vivo. A partir 2012, após seleção por meio de edital público, a parceira financiadora das atividades passou a ser a Petrobrás, por intermédio do Programa Desenvolvimento & Cidadania.

Em 2007, em uma iniciativa piloto, doze estudantes da Escola Estadual João Paulo II, da zona norte da capital tocantinense, foram integrados ao projeto. Já em 2008, a proposta foi transferida para a outra extremidade da cidade, no CAIC (Centro de Apoio Integral à Criança e Adolescente), sediado no Jardim Aurenys III, o mais populoso bairro de Palmas, localizado na zona sul, em que o número de atendidos foi estendido para 25 jovens. E, em 2009, ainda na região sul da capital, as atividades abrangeram 50 estudantes de 7 escolas dos bairros Aurenys e Taquaralto. No primeiro semestre de 2010, outros 50 estudantes participaram e concluíram as atividades desenvolvidas pelo projeto e, em agosto do mesmo ano, mais 43 foram integrados ao *Telinha de Cinema* (RESUMO DO PROJETO. DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2012).

Em 2011, além de continuar a oferecer o curso de vídeo de bolso, a proposta pedagógica foi ampliada, passando a desenvolver outros dois eixos:

Eixo comunitário

- *ResTelinha* – Circuito de Residências em Educação, Arte e Tecnologia que “convida grandes artistas digitais a residirem temporariamente nas comunidades atendidas pelo projeto quando compartilham técnicas e experiências culturais e tecnológicas enquanto produzem uma obra colaborativa” (RESUMO DO PROJETO. DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2012, p. 2).
- *Reaplicação Escolar* - “Orienta egressos do Curso de Vídeo de Bolso a desenvolverem atividades de produção de arte tecnológica associada ao currículo, junto a seus professores e colegas de classe” (RESUMO DO PROJETO. DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2012, p. 2).

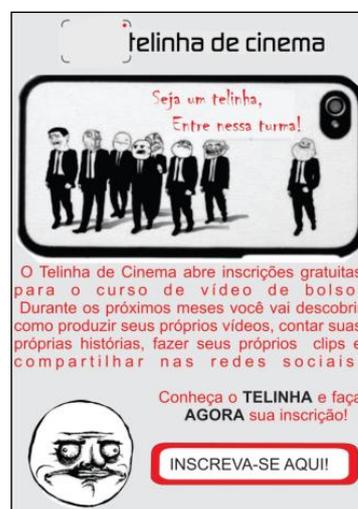
Eixo acadêmico

- *Ciclo de Debates*: “Promove discussões entre artistas, pesquisadores, estudantes e educadores, sobre as novas dimensões do ensino/aprendizagem e da expressão cultural a partir da cultura da mobilidade” (RESUMO DO PROJETO. DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2012, p. 3).
- *Telinha EaD*: “Possibilita o acesso de educadores da rede pública a formação em educação, arte e tecnologia através de cursos na modalidade a distância” (RESUMO DO PROJETO. DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2012, p. 3).

Também em 2011, as atividades do *Telinha de Cinema* que aconteciam no núcleo comunitário do projeto na sede em Palmas passaram a ser promovidas em seu segundo núcleo, instalado na Unidade Universitária Goiânia-Laranjeira da UEG (Universidade Estadual de Goiás). Esse núcleo atende à população dos cerca de 18 bairros circunvizinhos que, assim como a área atendida na capital tocantinense, são constituídos por moradores de baixa renda e que enfrentam problemas sociais (FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PROJETOS/PROGRAMA PETROBRAS DESENVOLVIMENTO & CIDADANIA, 2010).

A cada início de semestre, a equipe pedagógica do projeto vai até as escolas mobilizar os estudantes a se inscreverem no projeto. A figura 1 apresenta o anúncio das inscrições divulgado no endereço eletrônico do projeto.

Figura 1: Material de divulgação do *Telinha de Cinema*



A participação no projeto não coloca como prerrogativas a frequência dos alunos na escola ou ainda o rendimento do estudante. Segundo a coordenação pedagógica, “todos os jovens que desejam conhecer o *Telinha de Cinema* são bem-vindos” (Inaê Ribeiro, coordenadora pedagógica em conversa informal com a pesquisadora). Nesse sentido, é “necessário é dar condições para que esses alunos tornem-se agentes transformadores do ambiente escolar, empoderando-os e ampliando ainda mais suas habilidades tecnológicas e vivências artísticas” (FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PROJETOS/PROGRAMA PETROBRAS DESENVOLVIMENTO & CIDADANIA, 2010, p. 8).

No decorrer das atividades do curso de vídeo de bolso promovidas pelo *Telinha de Cinema*, são desenvolvidas habilidades e competências que objetivam alcançar cinco dimensões de formação: *técnica*, *estética*, *comunicabilidade*, *compartilhamento* e *sociabilidade*. Cada uma das cinco dimensões previstas no Planejamento Pedagógico são promovidas por meio de ações teóricas e práticas, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1: Dimensões de formação do projeto *Telinha de Cinema*

Dimensões	Habilidades e competências	Detalhamento/exemplos
Técnica: como fazer Identificação e uso dos recursos para realização.	Captar imagem e som	YouTube/Vimeo
	Edição	
	Publicação/Exibição	Redes sociais
	Gerenciamento de arquivos digitais	Blogs (incorporações) Informática Básica Navegação Básica
Estética: o que é (conceitual) Desenvolvimento da percepção e construção/compreensão de conceitos.	Compreensão de conceitos	Capacidade de criar Repertório
	Criatividade	
	Identificar características estilísticas relativas a gêneros e formatos	
	Compreender a linguagem audiovisual	
	Leitura crítica da realidade	

<p>Comunicabilidade: finalidade, intencionalidade (o quê dizer e para quem)</p> <p>Produzir com finalidade e intencionalidade.</p>	<p>Leitura crítica das mídias</p> <p>Capacidade de comunicar (o que dizer, como dizer e para quem)</p>	
<p>Compartilhamento: repercussão da obra</p> <p>Tornar público e trocar experiências.</p>	<p>Compreensão da dinâmica das mídias sociais e móveis</p> <p>Capacidade de utilização dos recursos das mídias móveis e sociais</p> <p>Cuidados com a segurança</p> <p>Uso consciente de conteúdos da rede</p>	<p>Comportamento na rede relativo à exposição da imagem e vírus</p>
<p>Sociabilidade: construção da identidade</p>	<p>Construção da identidade e desenvolvimento de habilidades para conviver e produzir coletiva e colaborativamente.</p>	

Fonte: Documento Institucional do *Telinha de Cinema* – Planejamento Pedagógico 2012/1.

2.1.3 Desdobramentos

O *Telinha de Cinema* recebeu, em 2007, o Prêmio Edu.MOV como melhor projeto nacional de educação com uso de dispositivos móveis, oferecido pelo Instituto Telemig. Em 2009, a Fundação Banco do Brasil, em parceria com a Petrobrás e a UNESCO, concedeu o Prêmio de Tecnologia Social - Região Norte.

Iniciativas que demonstram resultados da proposta de incentivo à produção audiovisual promovida pelo *Telinha de Cinema* já podem ser conferidas por parte de ex-alunos do projeto. Exemplos são as criações de *blogs*, espaços que mostram com criatividade as habilidades tecnológicas e artísticas o que apreenderam na passagem pelo *Telinha*.

Entre esses *blogs*, foi identificado o *Aluno Telinha* (<<http://alunotelinha.blogspot.com/>>) que, conforme anuncia o perfil do espaço, tem “o objetivo de aproximar todos aqueles que participam ou já participaram do projeto de vídeo de bolso”. Outro *blog* que está no ar, fruto das práticas comunicativas experimentadas no projeto, é o *Galeria das Ideias*

(<http://galeriadasideias.blogspot.com/>). No espaço, uma ex-aluna discute o universo jovem. A própria blogueira estimulou a escolha do projeto *Telinha de Cinema* para estudo de caso e os vídeos de bolso como objeto empírico da investigação, quando, em seu depoimento, após ter uma de suas criações selecionadas em um festival de vídeos curtos, disse: “Não aprendi apenas como fazer um vídeo através de um aparelho celular, mas também a usar a tecnologia como forma de aprendizado e oportunidade”.

Com as habilidades desenvolvidas nos projetos sociais, alguns jovens têm promovido inovações em suas escolas, como a Isabel Borges, 16 anos, que levou o que aprendeu sobre blog e redes sociais para sua sala de aula e desenvolveu o projeto Nós na Ciência, vencedor da Semana Estadual de Ciência e Tecnologia como melhor blog sobre o tema entre as escolas do Tocantins. As experiências vocacionais, desencadeadas pelo processo de produção de vídeos de bolso, também levou [sic] alguns egressos do *Telinha de Cinema* para o mercado de trabalho. Um dos exemplos é dos jovens Merck Miranda e Alan Rodrigues. Após vencer o CHICO – Festival de Cinema e Vídeo de Palmas, foram contratados por uma grande produtora local para atuarem como assistente de direção e editor. (FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PROJETOS/PROGRAMA PETROBRAS DESENVOLVIMENTO & CIDADANIA, 2010, p. 8)

Outros depoimentos que escutamos entre os jovens *mobile makers* (do inglês fabricantes móveis, termo que designa produtores de vídeos captados em dispositivos móveis) foram determinantes para definição deste estudo, como: “Quando assistia filme em casa, não tinha nem ideia do quanto era difícil produzir um minuto de cena”; “Com o celular nas mãos, eu posso criar a estória ao meu modo”; “A primeira vez que fui ao cinema foi com o *Telinha de Cinema*”. E de uma mãe: “Achei importante, ela aprendeu e quer fazer o filme dela!”.

2.2 Estratégias metodológicas: levantamento e organização dos dados

Sete jovens concluíram as atividades no projeto *Telinha de Cinema* no primeiro semestre de 2012 da turma do período matutino, sendo que treze haviam iniciado. Segundo a coordenação da ONG, a evasão dos estudantes justifica-se pelo

fato de nesse semestre a Instituição não ter oferecido apoio ao transporte como feito com turmas anteriores. Cada jovem e sua família se responsabilizaram pelo traslado até o local das atividades, tornando-se oneroso e impossibilitando a frequência no projeto.

Optamos por eleger os sete jovens que participaram das atividades do início ao fim (de março a junho de 2012) como interlocutores da pesquisa. Destes, cinco são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Quanto à idade possuem entre 13 e 17 anos.

Por ser uma pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem de caráter qualitativa, buscamos técnicas de investigação que permitissem obter dados relevantes em cada uma das etapas que compõem o ciclo do estudo e utilizadas de forma a se complementarem. Assim, serviram como fonte de informações os documentos institucionais, a observação não participante, questionário, entrevista e os vídeos.

Os dados coletados foram explorados e interpretados por meio da análise de conteúdo. Ao serem analisados por essa técnica, permitiram compreender além dos significados imediatos que as narrativas trazem. A análise de conteúdo, de acordo com Franco (2008, p. 24), permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação “com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?”.

A opção pela análise de conteúdo justifica-se por colocar em evidência não apenas o significado das mensagens, mas também por compreender o emissor em seu contexto, para entender a intencionalidade das mensagens, visto que, segundo Franco (2008, p. 25), o “produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para ‘dar o seu recado’ e as interpretar de acordo com o seu quadro de referência”. Uma vez que os sujeitos são categorizados como jovens e ainda como moradores de bairros populares,

procuramos entender as relações que estabelecem com o local onde vivem, para compreender as significações identificadas pelos instrumentos de coleta de dados.

Bardin (2009, p. 45), procurando explicar a análise de conteúdo, assevera que é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda segundo Bardin (2009, p. 11), a técnica “visa [a]o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”. Acreditamos que o ordenamento e a inferência dos dados, por meio da análise de conteúdo e à luz dos estudos aqui apresentados, dão respostas aos questionamentos previamente formulados acerca de como a experiência de produção de vídeo por celular é usada por jovens para representação de suas identidades culturais.

Nas próximas seções (2.2.1 Fonte documental; 2.2.2 Observação de campo; 2.2.3 Questionário; 2.2.4 Entrevista; 2.2.5 Os vídeos), esclarecemos como foi utilizado cada um dos instrumentos de coleta de dados e como foram organizados os dados obtidos.

2.2.1 Fonte documental

Serviram como fonte de informações para o estudo os seguintes documentos cedidos pela *ONG Casa da Árvore*: Formulário de apresentação de projetos, elaborado em 2010 para participação no Programa Petrobras Desenvolvimento & Cidadania; o Resumo do Projeto e o Projeto Pedagógico do primeiro semestre de 2012 e ainda as páginas eletrônicas de domínio da Instituição não governamental responsável pelo *Telinha de Cinema*.

A leitura dos documentos institucionais (fonte documental) permitiu a compreensão da proposta pedagógica e o apontamento das dimensões de formação previstas pelo projeto de incentivo a produção audiovisual:

- *técnica* – identificação e uso dos recursos para realização;
- *estética* – desenvolvimento da percepção e construção/compreensão de conceitos;
- *comunicabilidade* – produção com finalidade e intencionalidade;
- *compartilhamento* – tornar público e trocar experiências;
- *sociabilidade* – construção da identidade e desenvolvimento de habilidades para conviver e produzir coletiva e colaborativamente.

Essas cinco dimensões, ao serem confrontadas com o embasamento teórico, com a proposta metodológica e o objetivo a ser alcançado, revelaram-se pertinentes como categorias analíticas, como havia sugerido a banca examinadora da qualificação. Laville e Dionne (1999, p. 219) lembram que a definição das categorias constitui uma tarefa primordial, uma vez que permite a organização dos “elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido”. Segundo os autores, podem ser de três tipos: aberta, fechada ou mista. No caso deste estudo, foi adotado o modelo fechado, por meio do qual se “decide *a priori* categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter a prova da realidade” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219).

Pontuamos que, embora as informações obtidas nos documentos institucionais tenham sido decisivas para adoção do projeto *Telinha de Cinema* como estudo de caso e tenham determinado a grade analítica do estudo, não foram objeto de análise sistematizada.

2.2.2 Observação de campo

A observação não participante desenvolvida desde o início das atividades do projeto *Telinha de Cinema* (turma do primeiro semestre de 2012), escolhido como

estudo de caso e no qual estão os sujeitos interlocutores da pesquisa, mostrou-se essencial, uma vez que permitiu um olhar *in loco* pela pesquisadora, facilitando inclusive a revisão do referencial teórico, da metodologia e do próprio objetivo central da pesquisa.

A título de observação, foi realizado acompanhamento de várias atividades realizadas pelo *Telinha de Cinema*. As visitas aconteceram em nove ocasiões (conforme quadro) intercaladas durante os quatro meses de atividades do *Telinha* (março a junho) e foram registradas no diário de campo. Elas foram determinantes para conhecimento de singularidades de cada um dos sujeitos, como também da proposta pedagógica do referido projeto que serve como estudo de caso.

Quadro 2: Calendário da observação de campo

Mês	Dias
Março	5, 7 e 12
Abril	23 e 25
Maio	21
Junho	11, 13 e 18

No primeiro semestre de 2012, as atividades no núcleo de Palmas - TO tiveram início no dia 5 de março. As aulas foram ofertadas duas vezes por semana (segunda e quarta-feira). Na figura 2, *clipping* de matéria em jornal local noticiando o começo das atividades.

Figura 2: “Vídeo e tecnologias digitais atraem jovens para novas turmas”.



Fonte: O Girassol

Durante a presença em campo, procuramos manter um posicionamento mais passivo possível, a fim de não interferir no planejamento metodológico da aula, bem como não causar mudanças no comportamento do grupo investigado. Assim, buscou-se sustentar o caráter sistemático da observação não participante.

Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada, para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 195)

Em suas falas espontâneas, no envolvimento durante as atividades, nos silêncios em determinados momentos, no olhar lançado, no sorriso franco, na concentração, nos debates, tudo serviu para conhecer os jovens que são mais que uma categoria, são sujeitos que vivem um momento histórico-social e que procuram, com suas visões singulares e coletivas, ser percebidos por meio das relações que estabelecem em seus espaços sociais.

As anotações, feitas em campo e em momentos de reflexões posteriores ao acompanhamento das atividades, foram registradas em um diário de campo, que, como explicado por Minayo (2004, p. 100), “constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos [...] gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa”. Essa fonte de informações foi útil no momento de elaboração do questionário e do roteiro para a entrevista semiestruturada, pois citava notas tanto de informações descritivas, como: aparência dos sujeitos, o modo como se vestem e falam, frases; como também reflexões quanto às aprendizagens, à metodologia adotada e apontamentos pertinentes para esclarecimento da questão problema que deu origem ao estudo.

Inicialmente foi realizada observação dos dois turnos, ou seja, das turmas do matutino e do vespertino, posteriormente foi feita a opção por acompanhar apenas as atividades do período matutino. Essa decisão deu-se por dois motivos:

- O conteúdo teórico e prático desenvolvido em planejamento pedagógico seguia o mesmo plano de aula;

- houve redução significativa já no primeiro mês de atividades no número de alunos do período vespertino. Segundo a coordenação da ONG, a evasão ocorreu devido à desistência de uma aluna que integrava um grupo maior (todas meninas) que, por influência desta, abandonaram o projeto.

São apresentadas, na sequência, as observações registradas na turma do matutino, em que estavam os sete sujeitos da pesquisa.

- *5 de março*

No primeiro dia de atividades do projeto (5/3), cheguei cedo e pude acompanhar a aproximação dos alunos. Demonstrando timidez, olhavam para o espaço apreensivos como quem espera a descoberta do novo. Ao iniciar as atividades, havia treze jovens na sala. Em silêncio, aguardavam ansiosos o primeiro contato com os educadores. As boas-vindas foram dadas pela coordenadora pedagógica, Inaê Ribeiro, que, antes de assumir a coordenação, foi educadora do *Telinha de Cinema*. Após a recepção, apresentou os dois educadores que ficariam com a turma durante o semestre.

Marina Kamei, estudante de Artes Cênicas, e Daniel Silva, estudante de Comunicação Social, comentaram a proposta pedagógica da *ONG Casa da Árvore* e, especificamente, do projeto *Telinha de Cinema*. Frisaram, entre outros pontos, que o objetivo do projeto é levar os alunos a “criar, pensar, produzir, expressar, filmar, editar, pesquisar, participar, compartilhar, descobrir, questionar, inovar”.

Para promover a socialização entre os alunos, os educadores propuseram uma dinâmica de apresentação. Nesse primeiro momento de exposição ao ‘outro’, os jovens mostraram-se em sua maioria retraídos e cautelosos. Diante da pergunta: “O que vocês vão fazer aqui?” feita pela educadora Marina Kamei, o silêncio foi total, ainda demonstrando insegurança em se expor. Como não houve respostas, a educadora instigou: “Aqui vocês podem expressar pensamentos, atitudes, o que vier na cabeça. Vamos cobrar sempre que estejam criando”.

Como incentivo à produção audiovisual dos novos alunos, os educadores fizeram uma mostra de vídeos criados por ex-alunos. Os vídeos selecionados foram

escolhidos por gênero e também por terem sido premiados em festivais: *Coração de mamão* (direção: Danillo Brian, Idalyane, Kelly e Luciene); *Dando uma volta* (direção: Myllena Aires e Danillo Brian); *Ninguém merece* (direção: Igor Lourenço, Paulo Henrique e Douglas Oliveira); *O mendigo* (direção: Mateus Silva); *Rei da latinha* (direção: Myllena Aires, Lucas Breno, Danillo Brian e Valmira) e *Todas as línguas* (direção: Merck Miranda, Andrea Bangoin, Isabel Borges, Danillo Brian e Renan Marcon).

Após a sessão, foi promovido um debate, com destaque para o vídeo *Todas as línguas*, produzido em 2008 no formato documentário e vencedor em festivais na categoria *pocket movie* (1º FestCine Maracanaú - CE e Chico – Festival de Cinema e Vídeo de Palmas), mas apenas dois alunos participaram: Jonas (17) e Rodrigo (15). Ambos aproveitaram para contar que já tiveram experiência com produção de vídeo. O primeiro com vídeo feito a partir de montagem de fotos e o segundo com a gravação de uma reunião familiar usando o aparelho celular.

Como exercício prático inicial, foi proposto que reproduzissem em roteiro uma cena do filme nacional *Ai que vida*. O primeiro grupo apresentou apenas as falas (diálogo) sem indicar cenário, movimentos de câmeras, ângulos, e outros três grupos conseguiram construir um roteiro mais detalhado da cena, contendo áudio e vídeo. Foi possível perceber que os jovens perceberam vários detalhes, como objetos de cenário, expressão facial dos atores, entonação de voz, movimento da câmera.

- *7 de março*

No segundo dia de atividades, onze jovens compareceram. Os educadores explicaram que fariam um vídeo experimental para praticar todas as etapas de produção: roteiro, pré-produção, produção, gravação e edição. Para exemplificar como funciona o processo de produção, utilizaram os vídeos: *Como fazer um vídeo* e *Exemplos de planos*, produzidos pela própria ONG, e *Não tem segredo*, da TV Paulo Freire.

Para essa primeira experiência, foi realizado sorteio de títulos para os vídeos. Foram sorteados *Adolfo, a vida de um verme* e *Advinha o que estou vendo*. A partir

dos títulos, os jovens tinham de construir o roteiro livremente, definindo o argumento/tema que sustentaria o enredo.

Os integrantes dos grupos começam a interagir. Alguns demonstram habilidade com a roteirização. Procuram entrar em acordo com o argumento a ser desenvolvido. Divergem em alguns momentos, aparecendo os que têm maior poder de argumentação. Esforçam-se para criar suas narrativas. Os educadores passam incentivando, mas não impõem ideias. (Diário de campo, 7 de março de 2012)

O educador Daniel fez uma observação importante ao destacar para os alunos as características do vídeo de bolso:

Estamos fazendo vídeo por celular e para celular ou internet, a linguagem é diferente de cinema. (Daniel, educador durante a aula)

- *12 de março*

Na segunda semana de atividades, nove jovens estavam presentes. Nessa aula, os alunos gravaram os roteiros produzidos na aula anterior.

O grupo do *Adolfo* decidiu materializar o verme com massinha de modelar e, por incentivo da Marina [educadora], seria produzido em *stop motion*. *Percebo que existe a proposta pedagógica baseada no aprender a fazer, já que foi dada uma aula teórica prévia e, em seguida, exercitado na prática.* O grupo do *Advinha* decidiu contar a história de um garoto fascinado por internet. (Diário de campo, 12 de março de 2012)

Os educadores auxiliaram na direção das cenas, mas todo o trabalho de roteirização e produção foi executado pelos alunos. Nesse dia, já foi possível observar maior interação entre os jovens.

Aproveitei o dia de hoje para fazer entrevistas exploratórias com os jovens. Interrompi um por um para não prejudicar o exercício. Pelos depoimentos percebi que, mesmo inseguros, foram aos poucos sentindo confiantes. Um deles frisou bastante o quanto é fácil produzir cenas usando o celular. (Diário de campo, 12 de março de 2012)

- *23 de abril*

Retornando para a primeira observação no mês de abril e também a primeira após o exame de qualificação. Com os apontamentos dos professores, passo a perceber questões que antes pareciam

insignificantes e que agora percebo como pistas para construir as considerações da pesquisa. (Diário de campo, 23 de abril de 2012)

Na quarta observação, eu já não me sentia mais como um extraterrestre invadindo o espaço daqueles jovens. Percebi que a minha presença já não era algo estranho para eles. Afinal, uma pessoa que fica ali quietinha, só assistindo e anotando gera curiosidade, mas eles parecem ter entendido que não estou ali para avaliá-los e sim para conhecê-los.

Esse dia coincidiu com a aula que teve como tema 'entendendo técnicas para produção'. Os educadores explicaram sobre vídeo no gênero ficção e sobre técnicas de produção, como cena, plano, sequência e sonorização.

- *25 de abril*

O tema dessa aula foi 'gêneros audiovisuais'. Os alunos foram levados a identificar filmes de diferentes gêneros: romance, suspense, terror, ficção científica, animação, ação, comédia. Para exemplificar cada tipo, foi passado *trailer* dos filmes:

- * *Lisbela e o prisioneiro* (comédia romântica)
- * *A era do gelo 3* (animação)
- * *2 coelhos* (ação)
- * *Desaparecidos, o filme* (suspense)
- * *Billi Pig* (comédia)
- * *O homem do futuro* (comédia romântica e ficção científica)

Em seguida, foi proposto que escolhessem dois gêneros e pesquisassem imagens que representem as escolhas. Posteriormente, fizeram a socialização das imagens e puderam tecer comentários. Ação e animação foram os gêneros predominantes.

A educadora Marina, a fim de desenvolver a percepção sonora dos alunos, levantou a questão: Como você acha que é a trilha sonora do gênero que escolheu? E a jovem Fernanda (16) foi a que melhor conseguiu fazer a correlação entre imagem e som.

- *21 de maio*

Nesse dia, os alunos dedicaram-se à edição do roteiro de ficção construído na aula anterior. O grupo formado por Rodrigo (15), Mário (14) e Paulo (13) demonstrava total empenho na edição do vídeo *A bicicleta imaginária*.

Aproveitei para conversar um pouco com os meninos sobre o vídeo que estavam editando. O Rodrigo me relatou que o personagem estava fantasiando de tanto que queria ter uma bicicleta e, por isso, o outro garoto sorria dele. (Diário de campo, 21 de maio de 2012)

O outro vídeo a ser editado seria o *Anel mágico*. O roteiro foi construído por Fernanda (16), Jonas (17) e Susana (15), mas, devido à ausência dos irmãos (Jonas e Susana), Fernanda não demonstrou motivação para finalizar o vídeo.

A Fernanda estava sozinha hoje, os colegas da equipe faltaram e ela não se esforçou para editar o vídeo. Ela me mostrou as cenas no computador e resumiu a história: “*duas amigas que brigavam por um anel mágico que acabou caindo no esgoto e não sendo usado por nenhuma das duas*”. (Diário de campo, 21 de maio de 2012)

- *11 de junho*

Nesse dia, os alunos dedicaram-se à edição do vídeo no gênero propaganda social (*Rua do lixo*).

- *13 de junho*

O gênero discutido nessa aula foi vídeoreportagem. A educadora Marina Kamei destacou: “nem tudo que você lê e ouve é verdade absoluta”. Para exercitar, foram apresentadas imagens e sugerido aos alunos que contassem histórias baseados no que viam.

Nesse dia, foram aplicados os questionários da pesquisa. Expliquei o objetivo do estudo e li as questões em voz alta.

Observo que estão interessados em contribuir. Estão concentrados respondendo às questões. (Diário de campo, 13 de junho de 2012)

- *18 de junho*

Nesse dia, não fiz observação, usei o tempo para realizar as entrevistas individuais semiestruturada. Para não prejudicar o andamento da atividade do dia

(gravação da vídeo reportagem), fui chamando alternadamente membros das duas equipes.

2.2.3 Questionário

A aplicação do questionário³, “constituído por uma série ordenada de perguntas, [...] respondidas por escrito” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201), foi feita no dia 13 de junho de 2012. Com a adoção desse instrumento, obtivemos informações preliminares sobre os atores sociais da pesquisa e destes em relação à experiência com produção de vídeo por celular. Esse instrumento ajudou a fazer inferências de novos conhecimentos e definir várias questões a serem abordadas na entrevista semiestruturada.

Como observado pelos dados levantados, o questionário contribuiu com todos os objetivos específicos, e foi fundamental para o primeiro, que consistiu em traçar o perfil dos jovens participantes do projeto de produção audiovisual. Assim, na etapa de organização, as respostas do levantamento foram ordenadas em fichas individuais de cada sujeito da pesquisa que, ao serem complementadas com os demais dados (observação e entrevista), permitiram conhecer quem são e o que dizem os jovens (análise apresentada na seção 3.1).

Os jovens levaram em média quinze minutos para responder às questões e fizeram poucas interrupções para pedir esclarecimentos. Com a elaboração de questões abertas e fechadas, foi possível obter dados que compreendem o perfil socioeconômico, e a relação que estabelecem com as tecnologias e seus hábitos sociais. O material do questionário foi organizado conforme exposto na sequência.

- **Bairro onde moram**

³ Cf. Apêndice A.

Três jovens moram no Jardim Aurenny III; um no Jardim Aurenny II; um no Setor Sul de Taquaralto e dois no Setor Sol Nascente de Taquaralto – todos os bairros localizados na região sul da cidade (que não fazem parte do Plano Diretor) e próximos da sede da ONG.

- **Instituição escolar**

Os sete jovens estão matriculados em quatro instituições da rede pública de ensino de Palmas: CEM – Centro de Ensino Médio de Taquaralto, CEM – Centro de Ensino Médio Santa Rita, Escola Estadual Liberdade e Escola Estadual Setor Sul. Dois apresentam defasagem idade-série.

- **Religião**

Quanto à religiosidade, quatro jovens dizem ser evangélicos (protestante) e três católicos.

- **Etnia**

Em relação à etnia, dois se consideram negros, dois como pardos, um como amarelo, um como branco e um como indígena.

- **Formação e renda familiar**

É em sua maioria heterogênea, com famílias formadas entre cinco e onze membros (incluindo o jovem), sendo que entre eles existem não apenas a família tradicional composta por pai, mãe e filhos, mas convivem com avós, tios, primos e padrasto. A renda mensal de quatro famílias gira em torno de até um salário mínimo, duas famílias contam com um orçamento entre um a três salários mínimos, e apenas uma família dispõe de renda acima de quatro salários mínimos, constituída por nove pessoas. Embora os jovens vivam em famílias com rendimento escasso, nenhum deles está exercendo atividade remunerada.

- **Acesso à tecnologia**

Quanto ao uso da tecnologia, todos têm acesso a aparelho de TV e apenas um não dispõe de seu próprio celular (este jovem já teve celular, mas foi danificado).

O uso da internet é feito com regularidade por quatro dos sete jovens entrevistados, sendo que não foi levantado se fazem uso em suas próprias residências ou em outros espaços, como o escolar ou *lanhouses*. Apenas um dos jovens possui aparelho portátil de reprodução de som (*MP3*).

- **Lazer**

O lazer para esses jovens, conforme apontado no questionário, restringe-se, por ordem de preferência, assistir à televisão; navegar na *web*; ir à igreja; namorar; ler; praticar esportes; ouvir música; visitar parentes; dormir/descansar; e para um deles tocar teclado. As opções ir ao cinema, conversar com os amigos, fazer compras, ir a festas e dançar não foram marcadas.

2.2.4 Entrevista

Pela entrevista semiestruturada, os jovens, enquanto as vozes interlocutoras do estudo, ofereceram dados objetivos e subjetivos que, associados às demais informações coletadas pelos outros instrumentos, permitiram organização dos dados de acordo com as categorias adotadas para atingir os objetivos da pesquisa.

Esse procedimento metodológico foi realizado em dois momentos:

- **entrevista exploratória:** foi realizada no dia 12 de março, terceiro dia de atividades. Para esse primeiro contato com os interlocutores, procuramos estabelecer uma aproximação, fazendo perguntas que visavam a obter dados preliminares. Nesse momento, foi possível levantar como os jovens conheceram a *ONG Casa da Árvore*; quais foram as motivações para participarem do projeto e a experiência com produção de vídeo;
- **entrevista de profundidade:** foi realizada no dia 18 de junho, data do penúltimo encontro das atividades do projeto. A seguir relatamos como foi o

processo de construção, aplicação e organização dos dados levantados por meio desse instrumento.

Para construir o protocolo de questões⁴, decidimos fazer uma pré-análise dos dados do questionário. Desse modo, as respostas obtidas com a aplicação desse instrumento serviram como ponto de partida para novas perguntas formuladas em roteiro semiestruturado, possibilitando que se conhecesse ‘de perto’ o fenômeno investigado. Esse tipo de entrevista, como dito por Trivinõs (1987, p. 152), “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Sentimos ainda que seria fundamental conhecer antecipadamente o conteúdo dos vídeos produzidos pelos jovens para, então, formular questões que levassem os jovens a discutirem os temas dos vídeos. Assim, após uma pré-análise dos produtos audiovisuais e dos demais dados obtidos pelas fontes documentais, observação de campo, questionário e entrevista exploratória, construímos o roteiro da entrevista em profundidade. O roteiro semiestruturado foi composto por 24 perguntas diretamente relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa. Pontuamos que, por se tratar de entrevista do tipo semiestruturada, no decorrer das falas dos entrevistados, surgiram outros aspectos que foram usados para elaboração de perguntas subsequentes que estimularam a conversa.

As entrevistas registradas em gravador portátil foram transcritas na íntegra e as falas organizadas a partir de unidades de registro, que, como explica Bardin (2009, p. 104), “é a unidade a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização”. Como unidade de registro, utilizamos o *tema*, que consiste em “uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (FRANCO, 2008, p. 42). Seguindo essa técnica, cada asserção (o *tema*) identificada nas falas foi correlacionada às cinco categorias de análise definidas para a o estudo (quadro 3).

⁴ Cf. Apêndice B.

Quadro 3: Categorização temática

CATEGORIA	REGISTRO DO TEMA
Técnica	<p>Explorar os recursos da câmera do celular.</p> <p>Descobrir novas possibilidades de uso.</p> <p>Aproveitar as características do dispositivo tecnológico (celular): praticidade, facilidade, rapidez e mobilidade.</p> <p>Aprender pela prática.</p>
Estética	<p>Observar detalhes da linguagem audiovisual.</p> <p>Ressaltar o apuro estético.</p> <p>Exercitar a criatividade.</p>
Comunicabilidade	<p>Perceber a tecnologia enquanto instrumento de mediação.</p> <p>Comunicar ideias.</p> <p>Construir o argumento principal (pesquisa do tema).</p> <p>Desenvolver a criticidade.</p>
Compartilhamento	<p>Compartilhar experiências.</p> <p>Buscar o reconhecimento.</p> <p>Sentir-se como produtores.</p>
Sociabilidade	<p>Estabelecer relações interpessoais.</p> <p>Valorizar as opiniões coletivas.</p> <p>Oferecer opiniões.</p> <p>Participar das decisões.</p> <p>Reconhecer a si e ao outro.</p>

2.2.5 Os vídeos

Formulado dentro de uma proposta pedagógica própria, o projeto *Telinha de Cinema* promoveu o exercício de vários gêneros de audiovisual, tendo produzido como experimentação prática os gêneros: ficção, vídeo reportagem, animação e propaganda social. As atividades resultaram em dez vídeos, sendo que dois não

foram finalizados em edição, porém foram considerados na análise, por terem sido roteirizados e filmados.

A análise dos vídeos produzidos e explorados no estudo, enquanto objeto empírico de investigação, proporcionou imersão nas narrativas e no repertório temático dos jovens produtores de audiovisual. Para sistematização do material, assistimos às produções, fazendo o registro de argumento/tema, cenário, tempo de duração e número de participantes da equipe.

Por meio desta pré-análise exploratória dos vídeos produzidos, percebemos que:

- não seguem uma padronização quanto à duração. A amostra varia de vídeos entre 23 segundos a 5 minutos e 26 segundos (sem contar vinheta de abertura e créditos finais);
- os cenários são espaços escolares, ruas, praças, residências (cenográficos montados no espaço e arredores da sede da ONG);
- informações em *off* são raras. As narrativas são centradas em diálogos;
- são produzidas por equipes geralmente de três ou quatro estudantes (conforme descrições das vinhetas de créditos).

Com esses dados, foi possível alcançar uma ideia básica dos temas abordados, como também da forma como os jovens narram seus vídeos, já que foi possível observar a técnica e a estética dos produtos audiovisuais, como a qualidade da imagem, os efeitos de edição (transição, fusão, *fade*) e tipo da trilha sonora.

Para que a análise dos vídeos fosse construída pela própria voz dos sujeitos produtores, incluímos perguntas na entrevista que levaram os jovens a falarem do processo de criação, incluindo aí o que desejaram passar de mensagem com o audiovisual (argumento/tema). O debate foi feito de forma dirigida, ou seja, discutíamos mais profundamente sobre os vídeos dos quais o sujeito interlocutor participou do processo de produção.

As leituras subjetivas dos jovens produtores sobre o argumento principal dos vídeos que produziram, relatadas nas entrevistas, indicaram nove temas principais:

Liberdade

- Passou a curtir a vida, fazendo tudo que queria. (locução em *off* – Vídeo *Adolfo, a vida de um verme*)
- Passou a ir aonde queria. (Vídeo *Adolfo, a vida de um verme*)
- Curtir a vida brincando. (Vídeo *Adolfo, a vida de um verme*)
- Ele se divertia. (Vídeo *Adolfo, a vida de um verme*)
- Ele ficou livre. (Vídeo *Adolfo, a vida de um verme*)
- Ser independente. (Vídeo *Adolfo, a vida de um verme*)

Internet

- Ele se isolou. (Vídeo *Advinha o que estou vendo*)
- Não queria mais sair com os amigos. (Vídeo *Advinha o que estou vendo*)
- Parecia que tinha alguma coisa errada no que via no computador. (Vídeo *Advinha o que estou vendo*)
- E tem de ter cuidado porque na internet tem muita coisa que não é para todos verem. (Vídeo *Advinha o que estou vendo*)

Inveja

- Mostra um menino invejoso. (Vídeo *A bicicleta imaginária*)
- Tem muitas pessoas invejosas. (Vídeo *A bicicleta imaginária*)
- A gente quis mostrar que a inveja não é uma coisa boa de sentir. (Vídeo *A bicicleta imaginária*)
- As pessoas não devem ter inveja das outras. Não leva a lugar nenhum, só prejudica. (Vídeo *O anel mágico*)

Consumismo

- Queria uma bicicleta. (Vídeo *A bicicleta imaginária*)
- Os dois queriam ter o que não tinha[m]. (Vídeo *A bicicleta imaginária*)

- Ao invés de se divertir e aproveitar o que tinham. (Vídeo *A bicicleta imaginária*)

Musicalidade

- Acho que todo mundo conhece os passos. (Vídeo *A dança do boneco*)
- Essa música é muito legal. Acho que todo mundo gosta. (Vídeo *A dança do boneco*)
- Até eu gostaria de saber dançar como ele. (Vídeo *A dança do boneco*)
- Expressasse a felicidade das pessoas. (Vídeo *A dança do boneco*)

Meio Ambiente

- Mostramos que tem muitas pessoas que não têm consciência. (Vídeo *Rua do lixo*)
- Cada pessoa pode contribuir fazendo a sua parte. (Vídeo *Rua do lixo*)
- Não poluir o meio ambiente. (Vídeo *Rua do lixo*)
- Pode ajudar a conscientizar. (Vídeo *Rua do lixo*)

Responsabilidade

- Ouviu o conselho. (Vídeo *Por um fio*)
- Ser responsável. (Vídeo *Por um fio*)
- Tem que ter compromisso. (Vídeo *Por um fio*)
- Pensar na consequência. (Vídeo *Por um fio*)
- Se os jovens tiverem responsabilidade, eles podem ser pessoas melhores no futuro. (Vídeo *Por um fio*)
- Eu praticamente não sou muito responsável com as minhas coisas, mas tento ser o máximo possível. (Vídeo *Por um fio*)

Violência

- Nada haver ficar mostrando tiro, roubo essas coisas. (Vídeo *O assalto atrapalhado*)
- Nós brincamos para tentar divertir. (Vídeo *O assalto atrapalhado*)

- Tá tendo muita violência. (Vídeo *O assalto atrapalhado*)
- A violência é uma questão preocupante. (Vídeo *O assalto atrapalhado*)
- Cada dia que passa existe mais violência no nosso dia a dia. (Vídeo *O assalto atrapalhado*)

Insegurança

- O menino do vídeo não decidia como queria as cadeiras. (Vídeo *Sumindo por acaso*)
- Ele tava perdido. (Vídeo *Sumindo por acaso*)
- Parece que o menino não sabia como organizar e nem onde sentar. (Vídeo *Sumindo por acaso*)
- Ele tentou, mas parece que não ficou satisfeito. (Vídeo *Sumindo por acaso*)

Todos os dados levantados sobre os vídeos permitiram a elaboração de uma síntese das dez produções audiovisuais e, como já tínhamos levantado pelo questionário de quais vídeos cada jovem mais gostou e do que menos gostou, apresentamos também as seleções de cada sujeito/produtor.

Vídeo 1: *Adolfo, a vida de um verme*

Adolfo, a vida de um verme, produzido como atividade experimental na aula inaugural, é uma criação em *stop motion* (técnica de animação fotograma a fotograma) com duração de 2 minutos e 14 segundos. O verme que dá vida ao personagem Adolfo foi confeccionado com massinha de modelar, assim como o coadjuvante chamado de ‘o poderoso feiticeiro’.

Idealizado como um verme, Adolfo personifica a ideia de um ‘ser’ preguiçoso e acomodado, como pode ser percebida na locução em *off* que apresenta o personagem:

- *OFF: Adolfo era um verme muito descolado. Não trabalhava, não fazia nada o dia todo. Comia, bebia e dormia.*

Porém o personagem sofre uma transformação em seu modo de agir:

- Off. Mas, com o passar do tempo, ele se cansou daquilo tudo e resolveu mudar de vida e seu grande sonho passou a ser o de se tornar um menino.

O 'poderoso feiticeiro' surge como a figura capaz de tornar o sonho de Adolfo em realidade. Para a porção que transformaria o verme em menino, teria apenas de encontrar um ingrediente: uma flor amarela. A tarefa logo foi cumprida por Adolfo e a porção preparada foi tomada transformando-o 'inexplicavelmente' em um menino, enquanto a câmera, em movimento de baixo para cima e ao som de ruídos, passa a sensação de transformação/mutação.

Figura 3: Adolfo procura a flor amarela



Figura 4: Adolfo toma a porção preparada pelo 'poderoso feiticeiro'



Figura 5: Adolfo em momentos de socialização



Figura 6: Adolfo a caminho da escola



Susana (15) manifesta que, durante essa produção, houve apropriação da técnica que se deu por meio do *aprender a fazer*, mencionando a ocasião em que conheceram a produção em *stop motion*.

Foi muito bom aprender *stop motion*. Dá pra fazer muita coisa legal.

Além de Susana, também fizeram parte da equipe de criação Jonas, André, Rodrigo e Paulo. Embora tenha contado com a participação de um grupo numeroso,

apenas o último destacou esse vídeo, que, apesar de “bom, poderia até participar de festival”, foi indicado por ele como o que menos gostou, em razão de que, para o jovem, foi muito trabalhoso:

Muito trabalho pra arrumar os bonecos de massinha e também na hora da gravação, nós ficamos muito tempo aqui ainda. (Paulo, 13)

Vídeo 2: *Advinha o que estou vendo*

Advinha o que estou vendo também foi produzido na aula inaugural, porém não teve a edição finalizada. Como lembra Fernanda (16), o roteiro que chegou a ser filmado mostrava um menino fascinado pela internet, porém não era revelado o que ele via na rede. Como sempre era convidado pelos amigos para atividades e recusava a todos os chamados, criou-se a impressão de que poderia estar acessando páginas de conteúdo impróprio para menores, como pornografia. Porém, como revelado ao final, ele estava assistindo a desenhos animados.

Fernanda relata que esse vídeo era para mostrar que “passar muito tempo na internet prejudica a vida da pessoa e também que não devemos fazer julgamentos precipitados”. Como não foi finalizado, gerou uma frustração na jovem que o indicou como o vídeo que menos gostou.

A história era boa, mas não gostei porque ficou inacabado!
(Fernanda, 16)

Vídeo 3: *A bicicleta imaginária*

Com 1 minuto e 44 segundos, o vídeo no gênero ficção *A bicicleta imaginária* inicia em câmera subjetiva em que se vê um garoto andando de bicicleta. Em seguida, descobrimos que a visão era de um garoto que, despertado pelo que vê, interrompe a mãe lhe pedindo uma bicicleta. Porém ela argumenta enfaticamente que, por ser cara, não terá condições de atender ao pedido do filho. Corta para cena do personagem principal desenhando, em uma folha de papel, a bicicleta que deseja e dizendo: “então vou imaginar uma bicicleta pra mim!”. Na cena seguinte, o garoto aparece em uma praça fazendo movimentos e sons como se estivesse em uma bicicleta e, ao encontrar o menino que lhe despertou o desejo, diz: “olha minha bicicleta aí”. Este, intrigado com a imaginação do colega, alimenta a fantasia

desafiando para uma corrida, e imediatamente o garoto da bicicleta imaginária aceita. É dada a largada e, enquanto o que vai com a bicicleta real termina o trajeto rapidamente, o outro ainda vem mergulhado em sua fantasia em direção ao local da chegada. Zoado pelo colega, volta à realidade e aceita o fato de não ter o que deseja, mas, ao chegar a casa e encontrar o *skate*, retorna para a rua a fim de exhibir o brinquedo ao garoto que anteriormente lhe havia ridicularizado. Este por sua vez sai aceleradamente na bicicleta anunciando que vai pedir um *skate* para mãe.

Figura 7: Garoto projeta a bicicleta imaginária

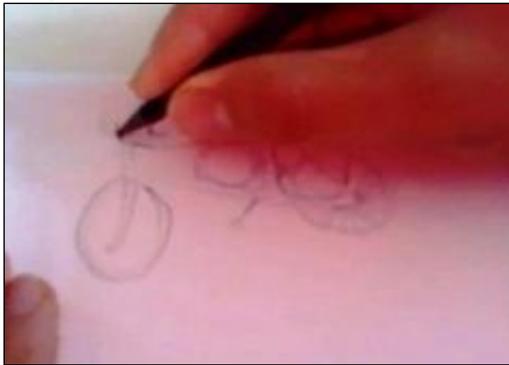


Figura 8: Garotos apostam corrida



Figura 9: Garoto da bicicleta imaginária perde a corrida



Figura 10: Garoto desperta o desejo pelo *skate*



Tanto para Rodrigo que defendeu o argumento, produziu, dirigiu e gravou as cenas quanto para Mário e Paulo que colaboraram com o roteiro e foram atores, esse foi o vídeo que mais gostaram de produzir.

Porque foi o que saiu melhor, tanto a história quanto a qualidade do vídeo. (Mário, 14)

Com esse vídeo, eu aprendi mais sobre produzir, a fazer o roteiro, também foi o que a gente teve mais dedicação para fazer. (Paulo, 13)

Eu aprendi a fazer a edição que eu ainda não sabia e a filmar, que é uma coisa que você tem que ter tipo um dom pra você filmar, porque tem que saber os ângulos certos e não pode deixar a câmera tremer. Porque esses cuidados melhora o vídeo. (Rodrigo, 15)

Vídeo 4: *A dança do boneco*

A animação *A dança do boneco*, produzido por André, Jonas e Susana, tem duração de 56 segundos. As imagens desse vídeo não foram captadas por celular. A produção foi realizada em computação gráfica como parte das atividades propostas pelo projeto *Telinha* que envolve o conhecimento da linguagem multimídia. Porém a animação será considerada para a análise tendo em vista o repertório temático que traz.

A animação é limitada a desenhos de um boneco que dança ao som da música *Black or White* do cantor e compositor Michael Jackson.

Figura 11: Jovem cria os movimentos em edição



Figura 12: Movimento 1

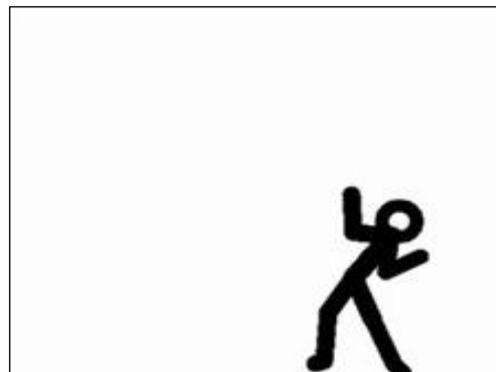


Figura 13: Movimento 2

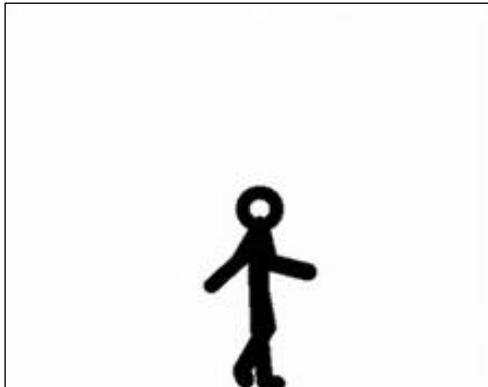


Figura 14: Movimento 3



Jonas (17), integrante do grupo que criou a animação, apontou esse vídeo como o que mais gostou. Em sua fala, indica que a experiência com algo que para ele significou novidade foi o maior motivador.

Eu nunca tinha feito um vídeo assim antes e foi uma coisa nova.

No entanto a produção dessa animação gerou controvérsias entre a equipe. Enquanto o vídeo foi para Jonas e também para André o que mais gostaram, a outra integrante do grupo – Susana indicou como o que menos gostou. A razão dessa contradição não está na qualidade técnica ou no julgamento estético do vídeo, como pode ser observado pelo depoimento da jovem:

Eu falava e eles não aceitavam, e eu zangava, porque eles só queriam fazer do jeito deles e eles ouviam, mas não faziam do jeito que eu queria. Aí eu achei ruim. Isso aconteceu quando foi editar, porque eu não tava no dia que fizeram o roteiro e queria mudar algumas ideias, e eles disseram que não iam mudar mais! (Susana, 15).

A razão da contrariedade de Susana, como pode ser percebido, deve-se ao fato de ela não se sentir incluída no processo criativo e perceber que não houve a *conversação e a natureza democrática*, características do trabalho em grupo (sociabilidade).

Vídeo 5: O anel mágico

O vídeo ficção *O anel mágico* não foi finalizado em edição. No entanto a temática e o processo de gravação foram significativos para Fernanda e Susana que indicaram como o que mais gostaram. A primeira pelo significado que a história teve em sua interpretação e a segunda pela oportunidade de expressão que foi propiciada.

Esse negócio de inveja é chato, e nós queríamos mostrar que não compensa. (Fernanda, 16)

Porque eu fui atriz e eu gosto muito de apresentar, participar de teatros. Melhor, estar em tudo que pode. (Susana, 15)

O roteiro criado por Fernanda com a colaboração dos demais membros do grupo era centrado em um anel alvo de inveja de duas meninas e que, por ser

disputado, acabou caindo no esgoto, não ficando com nenhuma das garotas que o desejavam.

Outros vídeos

Outros cinco vídeos não foram citados pelos jovens como o que mais gostaram ou como o que menos gostaram, no entanto consideramos importante colocá-los em discussão por terem sido mencionados em outros momentos das entrevistas ou mesmo pelas temáticas discutidas.

Vídeo 6: *Rua do lixo*

Construído como propaganda social, *Rua do lixo* aborda, em 59 segundos, a temática do meio ambiente. Em cenas, dois amigos veem pessoas jogando lixo na rua e, revoltados com a situação, decidem tomar a atitude de recolher o material e depositar na lixeira.

Figura 15: Garotos veem pedestres jogando lixo na rua



Figura 16: Garotos percebem que jogar lixo na rua é um ato rotineiro



Figura 17: Garotos decidem recolher o lixo



Figura 18: Garotos depositam lixo na lixeira



Vídeo 7: *Por um fio*

Por um fio, com duração de 21 segundos, mostra uma sala de aula onde, enquanto o professor explica o conteúdo, um dos estudantes ouve música pelo fone. Ao ser alertado pela colega de que é importante ter atenção em sala de aula, ele aceita o conselho e passa a prestar atenção ao que está sendo transmitido pelo professor.

Figura 19: Aluno escuta música durante aula



Figura 20: Colega aconselha



Figura 21: Aluno ouve a colega



Figura 22: Aluno passa a prestar atenção na aula



Vídeo 8: *O assalto atrapalhado*

Com duração de 23 segundos, *Assalto atrapalhado* é produzido em *stop motion*, com figuras desenhadas à mão em papel e posteriormente recortadas. Na história, dois personagens se encontram até que um deles anuncia o assalto: “pare!”, em resposta a vítima responde: “impar”. O assaltante insiste: “isso não é uma brincadeira, isso é uma assalto”, e, em resposta, a vítima diz: “ah, então não brinco mais”. O assaltante, em tom de surpresa, retruca: “que...?!”. E os bonecos dão as costas e movimentam-se saindo do quadro.

Figura 23: Cenário é desenhado



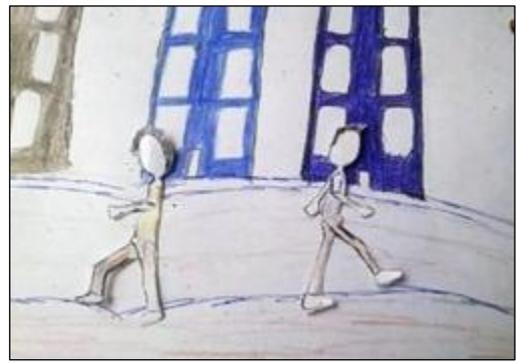
Figura 25: Assaltante aborda a vítima



Figura 24: Cada movimento exige a criação de um desenho



Figura 26: Assaltante e vítima saem de cena



Vídeo 9: *Sumindo por acaso*

São 33 segundos sem diálogo ou locução em *off*, apenas com trilha sonora. Uma sala inicialmente vazia, em seguida, um jovem aparece e coloca duas cadeiras sentando-se em uma delas com o olhar posicionado para a câmera. Na sequência seguinte, esse mesmo jovem está de pé dispondo uma terceira cadeira. Na quarta cena, já são cinco cadeiras, sendo três atrás e duas à frente na qual o jovem está sentado e na outra apoiando as pernas. Quinta cena: sete cadeiras e, de frente para a câmera, o jovem sentado na segunda cadeira da fila e apoiado os braços na que está à sua frente. Nas sequências seguintes, o jovem já não está em cena e as sete cadeiras vão sumindo uma a uma na mesma ordem em que foram distribuídas inicialmente, sobrando apenas a primeira cadeira, para que, na última sequência, o jovem apareça sentado e gesticulando com as mãos em sinal de reprovação ao câmera, indicando que ainda não está bem posicionado.

Figura 27: Jovem sentado direciona olhar para câmera



Figura 28: Jovem pensativo



Figura 29: Jovem parece insatisfeito com seu posicionamento



Figura 30: Jovem emite sinais de que não está de acordo com o posicionamento



Vídeo 10: ONG Casa da Árvore

Em formato vídeo reportagem, essa foi a última produção realizada pelos estudantes e também a mais longa, com 5 minutos e 26 segundos. Com o objetivo de mostrar as ações e as propostas desenvolvidas pela ONG que promove o projeto *Telinha de Cinema*, os jovens realizaram entrevistas com a coordenadora pedagógica, educadores e ex-aluno, finalizando com imagens de troféus e outras lembranças de participações em festivais na modalidade *pocket movie*. O vídeo *ONG Casa da Árvore* foi finalizado depois da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, por essa razão não foi possível discutir seu conteúdo com os estudantes.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados em duas seções, que por sua vez trazem discussões apresentadas em duas subseções. Pela conjugação dos resultados, foi possível alcançar o objetivo geral, que buscou analisar como a experiência de produção de vídeo por celular é usada por jovens para representação de suas identidades culturais vídeo por celular é usada pelos jovens para representação de suas identidades culturais.

3.1 Os jovens, a experiência e as aprendizagens com produção de vídeo

Nesta primeira seção, apresentamos as discussões acerca do perfil dos jovens participantes do projeto de produção audiovisual (subseção 3.1.1) e as aprendizagens decorrentes da experiência com produção de vídeo (seção 3.1.2).

3.1.1 Os jovens: quem são e o que dizem

Adotando a concepção de ‘sujeito de saber’ apresentada por Charlot (2000), procuramos conhecer o que cada um dos sete jovens traz consigo de experiências familiares, sociais e suas visões de mundo (mediações).

O sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama; odeia, procura, foge [...]. Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, pois por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum um ser

humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. (CHARLOT, 2000, p. 82)

A fim de conhecê-los, buscamos em suas falas um pouco daquilo que os constituem como sujeitos, apresentando a visão que têm do lugar onde vivem; o que mais gostam de produzir; o que é para eles um bom vídeo; quais elementos da linguagem audiovisual seus vídeos devem ter para que fiquem satisfeitos com o resultado, e o que essa experiência lhes proporciona. Concordamos com Rêgo (2011, p. 82) ao pontuar que “é certo que a apresentação trará o nosso olhar, que ultrapassa o simples estado de pesquisadora e envolve nossas subjetividades e visões de mundo enquanto sujeito implicado nele”.

Para preservar suas identidades, serão denominados por nomes fictícios, apresentados em ordem alfabética.

- *André*

Aos 16 anos, André demonstra amadurecimento e é muito expressivo. Está cursando o 3º ano do ensino médio e é o jovem que mora com o menor número de pessoas, quatro no total (pai, mãe e duas irmãs). A renda mensal de sua família gira em torno de um salário mínimo. É evangélico e conta que seu lazer é tocar teclado, namorar e ir à igreja. Declara que gosta do bairro onde mora – Setor Sul de Taquaralto –, mas se pudesse mudaria de lá, pois a família vive de aluguel e o local tem registros de furtos.

Eu gosto de morar lá. Sobre o que dizem de roubo, violência, grande parte é verdade. Várias vezes já falaram de ladrões que entraram nas casas dos vizinhos e roubaram, mesmo assim é bem legal.

André se considera “um jovem feliz”. Mencionou que aprender sobre produção de vídeo por celular foi “uma experiência inovadora”. A função que mais desempenhou durante as atividades foi a de roteirista.

Eu acho que eu me identifiquei mais com o roteiro, porque eu ia participar do vídeo e eu não me sinto muito bem atuando, mas aí meu interesse maior é pelo roteiro mesmo, porque me interessa criar história.

Ao fazer uma produção, diz que costuma ser observador e que um bom vídeo “tem que ter a verdade do cotidiano”.

- *Fernanda*

Fernanda é evangélica e é o tipo de pessoa que chama atenção pelo estilo. Unhas que mudam de cor frequentemente, passando do preto para cores quentes como amarelo, vermelho e laranja e vestuário colorido e alternativo. Diz que passa seu tempo livre navegando na *web*, assistindo à TV e lendo. Sempre chega para as atividades do projeto segurando um livro de histórias romanceadas de vampiros ou algo do gênero.

Aos 16 anos e cursando o 1º ano do ensino médio, não mora com os pais – vive com mais oito pessoas (avós, tios e prima) e juntos dispõem de um orçamento acima de quatro salários mínimos. Mora no Jardim Aurenny II, local que para ela “é legal”, mas para outras pessoas “deve ser sem graça”.

Durante as atividades, ela coordenou a organização do grupo que integrou, assumindo a roteirização e a direção das filmagens. Em sua comunicação oral, as frases saem aceleradas e está sempre chamando atenção dos colegas, como na frase: “oia pra mim, meu fi, aprende comigo!” ao requerer mais dedicação do colega que assume a função de cinegrafista. Por outro lado, demonstra absoluto incômodo quando há necessidade de aparecer nos vídeos.

Eu gosto de dirigir. Difícil é aparecer. Eu não gosto não! Eu não sou acostumada, mas já apareci.

Já está decidida a se formar em odontologia e conta que a produção de vídeos é apenas um *hobby*.

Quando eu sair, eu vou fazer vídeo pra mim, para minha família, as coisas que acontecem com eles, mas não como profissão, porque eu quero ser dentista, então como *hobby* pode ser.

Seu gênero preferido é o terror. Ela faz uma leitura particular desse tipo de narrativa para quem ao mesmo tempo em que transmite medo é também engraçado.

Gostaria de fazer filme de terror, porque é legal, tem graça. Passa medo. Eu gosto de fazer terror, mas eu não quero passar mensagem, né, mensagem mesmo eu acho que é só em filme que é tipo dando conselho. O terror é só para dar graça, mas não pra mandar mensagem ‘pros’ outros.

Ao mesmo tempo em que se mostra determinada, revela as suas inconstâncias. A própria Fernanda vê-se como uma jovem “estranha, meio feliz e inteligente em certos assuntos”. E explica: “é porque eu tenho muitos momentos. Às vezes alegre, às vezes triste. Burra. Sei lá...assim”.

Para ela, aprender a produzir por celular foi “divertido”. A jovem considera os vídeos que produzem engraçados e diz que gosta de utilizá-los como propaganda social e que um bom vídeo tem que “ter muita gente em cena”.

- *Jonas*

Jonas é o jovem com mais idade no grupo – 17 anos – e está cursando o 3º ano do ensino médio. É o mais velho de seis irmãos que vivem com o pai e a mãe, com uma renda mensal de um salário mínimo. Ele frequenta o projeto com uma irmã e, entre os demais, é o que demonstra maior familiaridade com as ferramentas tecnológicas. É evangélico e conta que vai com frequência à igreja, pratica esportes e namora.

O setor que Jonas mora – Setor Sol Nascente de Taquaralto – é considerado zona de tráfico e essa situação o incomoda, pois, para ele, há uma generalização que classifica todos os moradores do local como bandidos.

Lá é meio esquisito, acontece muita coisa estranha. Tem droga. Não é muito bom lá não! Mas já tem 17 anos que moro lá, tem que gostar, né?! Mas se eu pudesse eu mudaria. Procurar um lugar melhor, mais calmo. Eu sei que as pessoas pensam que lá é um setor ruim, só tem bandido, ladrão, essas coisas. Lá tem família, que é diferente.

O jovem se considera “legal e livre de preconceitos”. Sua preferência é por vídeos de animação e, para ele, é fundamental participar ativamente de todo o processo de produção, diz inclusive que, ao fazer um vídeo, é muito criativo e que precisa ter um “bom assunto e sentido”.

- *Mário*

Mário entrou no projeto acompanhado de outros dois amigos de escola. Embora seja participativo, é o mais retraído do trio. Em casa compartilha espaço com mais dez pessoas (avós, mãe, padrasto, irmãos, tia e primo). Ele explica que as

despesas são divididas e que sua mãe e seu padrasto contribuem juntos com um salário mínimo.

Chegou faltar a algumas atividades do projeto e, ao ser questionado sobre tais faltas, justificou que precisava ficar em casa para cuidar dos irmãos menores. Católico, o jovem declara que gosta de praticar esportes, visitar parentes e assistir à TV. O Jardim Aurenny III, bairro onde vive, é para ele é “um bom local”, o único problema, segundo o jovem, é a carência em infraestrutura.

Eu gosto de morar lá. O ruim é que o asfalto é muito esburacado. E o bom é que lá eu tenho muitos amigos. Eu não sei o que as pessoas que moram em outro bairro pensam sobre o Aurenny III, mas também não importa.

Em sua primeira entrevista (exploratória), o jovem de catorze anos e aluno do 9º ano declarou que decidiu participar do projeto para se preparar para a faculdade, já que estava pensando em ser ator ou cinegrafista. Na entrevista realizada ao final do projeto, confirmou tal interesse, afirmando que irá se profissionalizar na área de produção audiovisual.

Esses dias eu tava pensando em produzir um vídeo. Vai ser tipo videoclipe, mas ainda não tem a banda, vamos caçar. Vou continuar a produzir pra não perder o que aprendi.

Em seu ponto de vista, é um “jovem estudioso” e que procura deixar os vídeos que produz perfeitos uma vez que é muito “cuidadoso, sempre preocupado em produzir vídeo com ação” e posteriormente divulgá-los.

- *Paulo*

Paulo é católico e o mais novo dos sujeitos da pesquisa, com treze anos e estudante do 9º ano, é criativo e comunicativo. Em sua casa, além do pai, da mãe e dos dois irmãos, mora também um primo. A renda da família chega a três salários mínimos. Em seus momentos de lazer, preferencialmente assiste à TV, navega na *web* e aproveita para dormir/descansar.

O jovem percebe, na experiência com a participação no curso de vídeo de bolso, uma mudança de vida.

Essa foi uma oportunidade muito boa que a gente teve. Se eu tiver oportunidade no futuro, posso até fazer disso uma profissão.

Morador do Jardim Aureny III, considera o bairro “muito bom”, segundo ele, porque “tem muitas pessoas pra conversar”.

Pensam que tem droga, violência e lá não é assim não! É exagero. Falam que lá tem muito ladrão. Ter, tem! Mas não muito!

Paulo se percebe como um “jovem atualizado”. Para ele, aprender a produzir foi “super legal” e gosta principalmente de comédia, que são “feitos sempre com muito cuidado e dedicação” e, assim, pode se expressar.

- *Rodrigo*

Ativo e irreverente, Rodrigo demonstra liderança junto aos outros dois amigos de escola que participam do projeto com ele e, assim como eles, é católico. Mora com os pais e três irmãos e dispõe financeiramente de um salário mínimo. Gosta de assistir à TV, navegar na *web* e ouvir música. Durante as atividades, sempre se dedicava às filmagens e à edição dos vídeos, argumentando que:

Acho que eu sou o melhor para filmar entre meus colegas, porque eu tenho paciência, e editar é uma nova coisa que eu tô aprendendo e acho legal.

Aos 15 anos de idade e cursando o 9º ano, também é morador do Jardim Aureny III, que, segundo seu ponto de vista, é um bairro “tranquilo”. Rodrigo se vê como um “jovem inteligente” e que essa experiência tem sido “legal”.

Eu quero divertir aprendendo, né, senão fica chato.

Nos vídeos que ajudou a produzir, diz que gosta de “mostrar a realidade”, pensa bem no que vai fazer e que um bom vídeo “tem que ter atores inteligentes e ágeis”.

- *Susana*

Aos 15 anos de idade, Susana cursa o 1º ano do ensino médio e é do tipo que fala pouco e lança olhares constantes para o irmão Jonas ao ser chamada a

participar das atividades, demonstrando certa insegurança. Mas, quando está encenando algum personagem, parece assumir outra identidade.

Eu me sinto outra pessoa, tipo importante. É uma forma de mostrar para as pessoas outro talento que tenho, porque pra mim isso é um talento.

As mudanças em seu comportamento durante os meses de realização das atividades do projeto foram realmente significativas. A timidez deu aos poucos lugar a uma jovem que, como ela mesma se define, não é “melhor que ninguém, apenas diferente”.

Assim como o irmão, é evangélica e nas horas de lazer se dedica à leitura, vai à igreja e ouve música. Susana se considera indígena, mas seu irmão Jonas se denomina pardo. Os dois apresentam traços típicos dos povos indígenas, como olhos, cabelos e cor da pele. Questionada sobre essa contradição, a aluna explica que sua mãe é índia, mas que, desde que se casou com um não índio (pai dos dois jovens), não mantém as tradições de sua etnia, não repassa aos filhos os costumes e os valores de seu povo, justificando que ela “não gosta de dizer que é índia”.

Os gêneros ficção e propaganda social são os preferidos de Susana. Nos vídeos que produz, “mostra bem sobre o cotidiano do dia a dia”. A realidade do local onde vive (Setor Sol Nascente de Taquaralto) com a família de seis irmãos é motivo de preocupação para ela.

Eu não gosto muito de morar lá, por causa desses envolvimento com drogas. A gente mora perto e sabe que no lugar lá tem essas coisas. A gente não se sente à vontade, não pode ficar muito tempo na rua. Então eu sei que pensam que lá é um bairro pobre, porque lá é mesmo e criticam, né, por causa dessas coisas de droga e isso me incomoda. Assim...por um lado eu me incomodo, mas por outro eu não tô nem aí, não tô devendo nada pra ninguém!

3.1.2 Aprender a produzir vídeo por celular

Para identificar as aprendizagens decorrentes da experiência com produção de vídeo, buscamos primeiramente identificar as motivações que levaram os jovens a desejarem conhecer a linguagem audiovisual com a experimentação do dispositivo móvel (celular).

Suas respostas à pergunta lançada no questionário “O que me motivou a fazer vídeo por celular foi?” (questão de complementação de frases) indicam que, inicialmente, o interesse surgiu da vontade em explorar melhor um recurso do aparelho celular que já era por eles conhecida – a câmera.

Eu tinha vontade de saber mais. Porque eu sabia que dava pra fazer vídeo melhor do que eu fazia. (Rodrigo, 15)

Fazer vídeo por celular é algo novo e diferente, então também quero fazer. Eu queria conhecer...entender essas técnicas e eu não entendia sobre isso, agora eu sei. (Susana, 15)

Eu ainda não tinha esse conhecimento sobre como fazer e divulgar vídeos com celular e eu achei que eu ia aprender aqui no *Telinha*. (Mário, 14)

Quería descobrir novas coisas, porque eu sabia que fazia vídeo legal com o celular, mas os meus não ficavam bons. Então, eu tinha vontade de aprender mais e com o celular é muito diferente. (Jonas, 17)

Percebemos, em suas falas, que conhecer sobre produção audiovisual implica, em primeiro nível, a questão da apropriação da técnica, ou seja, do como fazer, que está diretamente relacionada ao aprender a fazer.

Ainda na perspectiva da dimensão técnica, que engloba o próprio aparelho celular e a forma como se produz vídeo por esse dispositivo, encontramos, nos depoimentos de Fernanda e Paulo, como sendo os principais motivadores para aprender a produzir vídeo por celular as características de *praticidade*, *facilidade*, *rapidez* e *mobilidade* que o próprio dispositivo tecnológico oferece enquanto meio para produção:

Fazer vídeo com o celular é mais prático, fácil e rápido. Por isso eu tive vontade de conhecer mais. (Fernanda, 16)

Meu interesse é devido à facilidade de mobilidade do aparelho celular. Como tô sempre com ele, eu filmo onde tiver. É mais fácil! (Mário, 14)

André (16) viu nos recursos para produção por celular um meio para exercitar a criatividade:

Eu quis participar do *Telinha* porque soube que ia aprender a usar melhor o celular para fazer vídeo e eu sempre percebi a criatividade como se produz por meio desse aparelho.

Como vem sendo defendido neste estudo, filmar com a câmera do celular é uma prática rotineira para a maioria dos usuários desse dispositivo móvel, e os jovens sujeitos desta pesquisa, como percebido por suas motivações para produzirem vídeo por celular, não fogem a essa regra. Eles também, em seus momentos de lazer, no cotidiano familiar, escolar ou mesmo de individualidade, já testaram suas *cellcams*. Em seus depoimentos, assinalam que essa produção espontânea tem significado diferente em relação à produção realizada como atividade no projeto.

Questionados se já haviam produzido vídeo usando o celular, respondiam inicialmente que não e, em seguida, explicavam que já haviam feito algumas experimentações, mas não como proposto no *Telinha*.

Já tinha produzido, só que assim filmando direto, sem parar e sem editar. Do jeito que filmava, ele ficava. (Fernanda, 16)

Tinha feito vídeo com um colega, mas não assim...filmando... editado... No vídeo, eu tô tocando teclado e cantando. (André, 16)

Eu só filmava algumas coisas, mas não pra editar, isso eu não sabia. É que lá em casa nós gostamos muito de dançar, então eu filmava as meninas dançando. Só isso mesmo. Era com o celular, mas não era pra editar. (Susana, 15)

Eu sempre fazia vídeo, mas só montagem de fotos pra tipo aniversário, aí eu botava frases, essas coisas...mas assim com celular não. (Jonas, 17)

Não tinha feito. Quer dizer, tinha feito um vídeo sem editar. Meus tios não tinham ido para uma reunião da família, aí eu filmei pra eles verem no outro dia. (Rodrigo, 15)

Ou seja, a partir do momento que passaram a produzir vídeos usando o celular como uma atividade planejada e orientada, aproximaram essa experiência de um conhecimento pragmático, acentuado especialmente pela habilidade técnica e pela sensibilidade estética que desenvolveram pelo aprender fazendo.

Assim...na primeira vez que eu ouvi falar, eu achei que fosse difícil, mas depois que você tá fazendo, você vê que não é difícil não. (Susana, 15)

Bom...depois do que eu aprendi aqui, eu acredito que ficou mais fácil a produção do vídeo pelo celular. É uma forma bem diferente, é criativa, é bem interessante. (André, 16)

Observamos que a motivação em aprender a produzir vídeo teve como ponto de partida a vontade dos jovens em descobrir algo novo e de fazerem dessa descoberta um conhecimento a ser buscado constantemente, conforme pode ser notado pelos depoimentos de Jonas e Rodrigo:

Eu gostei, então vou continuar. Eu penso até na forma profissional. Gosto muito de edição, colocar as trilhas, essas coisas. (Jonas, 17)

Tipo no currículo das pessoas são poucas coisas, né. Tem tipo só aula de informática, aí tipo eu vou ter uma coisa nova para botar no meu currículo. E eu quero sempre aprender mais. Ficar bom nisso! (Rodrigo, 15)

Fernanda, André e Jonas também reforçam a compreensão de que conhecer mais sobre produção de vídeo por celular significou uma forma de conhecimento:

O bom de tudo é que pude conhecer e desenvolver novas ideias. (Fernanda, 16)

Quando eu produzo os vídeos, eu posso mudar algo, questionar e expressar sentimentos. E isso só consigo porque aprendi. (André, 16)

Aqui, além de me divertir, conheci coisas novas. (Jonas, 17)

As atividades promovidas pelo *Telinha de Cinema* sempre precediam de uma aula teórica sobre o assunto. Nesses momentos, os educadores traziam exemplos e procuravam despertar o interesse dos alunos em conhecer mais sobre a etapa da produção audiovisual a ser desenvolvida (roteiro, produção e edição). Posterior a esse momento inicial, os alunos eram desafiados a colocar em prática o que havia sido discutido e, assim, levados a exercitar a técnica, o compartilhamento, a comunicabilidade e a desenvolver o olhar estético.

A relação estabelecida entre as dimensões técnica, estética, comunicabilidade e de compartilhamento fundamentada no aprender a fazer pode ser observada nas respostas que deram à pergunta: “O que você achou da

experiência de produzir? É diferente de assistir, ouvir ou ler?” Os jovens destacam que participar de uma atividade assumindo o papel de produtor os torna mais incentivados a *fazer*, pois percebem que passam a deter habilidades e competências para criação e produção do audiovisual.

É diferente de tudo, é uma experiência nova. Eu gosto de ler livros, assistir, mas, agora que eu conheço sobre produção de vídeo pelo celular, eu fiquei mais interessada. (Susana, 15)

É diferente porque aqui a gente que faz e na TV os outros que fazem. (Mário, 14)

A gente assistindo é uma coisa, a gente produzindo fica mais real. (Jonas, 17).

É bom, porque a gente aprende como faz e só vendo a gente não aprende. Fazendo é bem melhor. (Fernanda, 16)

Fazendo meu próprio vídeo, eu tenho a chance de aprender mais. (Rodrigo, 15)

Quando você produz, vê todo o processo e entende, e vai saindo várias ideias, fluindo e você vai produzindo o vídeo. (André, 16)

Paulo (13) cita, como exemplo dessa aprendizagem baseada no aprender a fazer, o exercício de produção em *stop motion* (vídeo *Adolfo, a vida de um verme*). Para o jovem, a aprendizagem da técnica foi possível por terem experimentado o processo de criação:

Achei interessante aprender sobre *stop motion*, eu não sabia que dava para fazer vídeo desse jeito, fotografar um objeto e sair o movimento e nós fizemos o *Adolfo, a vida de um verme*. Foi bem trabalhoso, mas por isso que entendemos como fazer.

Com a oportunidade de aprender fazendo, os jovens viam-se diante da possibilidade do erro, mas, ao assumir o risco, exercitavam a aprendizagem prática da produção de vídeo por celular e em decorrência da sensibilidade estética.

É um pouco difícil, a ideia não é fácil, mas a gente ia fazendo até ficar bom. (Jonas, 17)

Eu gostei muito de produzir, por ser uma coisa que eu nunca tinha feito. Era só se dedicar e a gente conseguia. O que achei melhor foi editar e atuar. O roteiro também. É difícil ter a ideia, mas escrever é fácil. Fazer vídeo pelo celular não é difícil. Não existem segredos, é simples. (Paulo, 13)

Para identificar se os jovens perceberam mudanças em seus ‘modos de ser’ enquanto sujeitos (CHARLOT, 2000, 2001, 2005), lançamos a pergunta: “Você acha que mudou alguma coisa depois dessa experiência com produção de vídeo?”. Na fala de André (16), percebemos que o jovem atribui a si uma nova condição de sujeito-reflexivo:

Geralmente eu ia comprar um DVD e escolhia qualquer um, agora eu me interessei mais por filmes que passam alguma mensagem. Assisto vários filmes, mas eu gosto mais dos que têm alguma concepção, daí eu observo como é produzido.

Tal transformação resultante do processo de *aprender* é, pela visão de Charlot (2005, p. 71), decorrente do fato de que “aprender é mudar [...] não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque, se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Pelo menos um pouco”.

Assim, quando André (16) diz “daí eu observo como é produzido”, sinaliza que apreendeu o que a proposta da mídia-educação sugere como educação para as mídias, na qual o objetivo, como explica Gonnet (2004, p. 23), é “facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem”.

Para Paulo (13), sua participação no projeto e os resultados dessa atividade fizeram com que as pessoas passassem a vê-lo de maneira diferente:

Antes do *Telinha*, eu ficava só à toa na rua. Acordava cedo e não tinha o que fazer. Agora tenho, eu agora faço vídeo.

Identificamos ainda que, para os jovens, produzir em colaboração e como uma atividade orientada contribuiu para o desenvolvimento de potencialidades e aptidões. Entre essas potencialidades, Jonas (17) ressalta que se tornou mais criativo:

Fez eu ter mais ideia. Eu não tinha essas ideias que nem eu tô tendo agora pra inventar vídeo.

A aspirante à atriz, Susana (15) enfatiza especialmente o desenvolvimento de sua expressividade:

Eu gosto muito de teatro e aí me soltei mais, porque eu era muito tímida e agora, na parte de filmar, eu sempre quero tá lá aparecendo. Eu gosto de ser atriz, e isso me deixa mais expressiva.

Rodrigo (15) destaca que aprendeu a ser mais sociável:

Como a gente quase não conhece ninguém, cada vez que você vai conhecer uma pessoa nova, eu acho legal. Aqui no *Telinha* foi fácil fazer os vídeos com o pessoal.

Já André e Mário passaram a projetar planos para um futuro profissional:

Eu fui vendo e fui achando muito interessante, então, como eu já tenho a base, acho que vou continuar fazendo. (André, 16)

Com o que eu aprendi aqui, eu posso me profissionalizar nessa área. (Mário, 14)

Os depoimentos dos jovens revelam que a experiência decorrente do aprender a produzir vídeo por celular alcançou a “missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 2001, p. 16). Em outras palavras, ao se tornarem mais *criativos, expressivos, sociáveis e idealizadores de seus projetos de vida*, os jovens são levados “a tomar consciência de si próprio [...] e a desempenhar o papel social que lhes cabem” (DELORS, 2001, p. 18).

3.2 Os vídeos: como narram e o que narram em vídeos produzidos por celular

Nesta seção, apresentamos as discussões relacionadas ao objeto empírico desta investigação: os vídeos produzidos por celular. A análise é subdividida em duas subseções nas quais são tecidas reflexões que permitem identificar como os jovens narram seus vídeos (subseção 3.2.1) e os temas abordados nessas produções (subseção 3.2.2).

3.2.1 Como os jovens narram seus vídeos

Durante a permanência no projeto *Telinha de Cinema*, os estudantes foram estimulados a entender a linguagem audiovisual por meio da experimentação. Desse modo, conheceram sobre roteirização, detalhes técnicos do dispositivo de captação de som e imagem (celular), ferramentas para montagem dos vídeos (programas de edição); aprenderam sobre construção de personagens (perfil psicológico, social, cultural e físico); desenvolveram conceitos estéticos próprios do audiovisual e foram incentivados a compartilhar suas criações.

Considerando que são orientados sobre aspectos específicos da linguagem audiovisual, como os estabelecidos pelo planejamento pedagógico do projeto que prevê a formação de cinco dimensões (*técnica, estética, comunicabilidade, compartilhamento e sociabilidade*), procuramos identificar como a apropriação dessas dimensões refletiu na forma como os jovens narram seus vídeos.

Partimos do reconhecimento de que os jovens participantes no projeto *Telinha de Cinema* são nativos digitais e, por essa condição, já trazem consigo experiências com o uso da tecnologia, em particular dos dispositivos móveis, como o adotado pelo projeto que serve como estudo de caso desta pesquisa – o aparelho celular. Buscamos identificar como esses sujeitos percebem o dispositivo enquanto um meio que, mesmo limitado em recursos técnicos, como profundidade da lente, foco e movimento, permite-lhes construir uma linguagem própria em seus vídeos.

Sobre a percepção quanto ao uso da tecnologia não apenas no sentido técnico, mas, sobretudo, de experimentação na linguagem audiovisual, Martín-Barbero (2004, p. 235) desenvolve o conceito de *tecnicidade*:

A tecnicidade nomeia então o que na sociedade não é só da ordem do instrumento, mas também da ordem da sedimentação de saberes e da constituição das práticas [...], a tecnicidade, mais que aos aparelhos, nos remete ao desenho de novas práticas, e mais que destreza a tecnicidade é competência na linguagem.

Nessa perspectiva pensada por Martín-Barbero (2004), observamos, em uma discussão sobre a técnica de produção audiovisual por celular, que para os jovens

há, durante o processo de criação, preocupação em utilizar e explorar adequadamente os recursos do dispositivo para conseguir fazê-lo um mediador de suas vozes. Tal observação foi possível ao ser levantada a pergunta “Você diria que é fácil ou difícil produzir vídeo por celular? Por quê?”. As respostas mostram que para eles conhecer a técnica (como fazer) foi fundamental para entender a linguagem do vídeo produzido por celular.

Não acho difícil, só que agora eu sei mais algumas coisas sobre edição...filmagem...sobre vídeo. (Rodrigo, 15)

Hoje eu consigo criar e aprendi a editar também muito bem. (Fernanda, 16)

É que eu tinha algumas dificuldades, e aqui foi bom porque aprendi a utilizar melhor. (Paulo, 13)

Tomado no sentido de mediador tecnológico, o aparelho celular é empregado por esses jovens ao modo como especificado por Castells (2002, p. 34), que compreende tecnologia como “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira que possa ser reproduzido”.

Nas falas de Jonas e Fernanda, percebemos que a técnica e o apuro estético foi para eles essenciais para que se considerassem produtores de vídeos:

Se for só uma coisa parada, filmada de longe, não tem sentido. Então tem que cuidar da filmagem e da edição. Fazer tudo adequadamente. (Jonas, 17)

A gente acha que gravar vídeo é só ficar com a câmera ligada e não é não, tem várias formas! Por exemplo, se o enquadramento for bom e a música também, a cena fica mais recheada e toca a pessoa que tá vendo. (Fernanda, 16)

Suas falas deixam escapar que há uma aplicação prática de conhecimentos técnicos sobre a linguagem audiovisual que se manifesta naquilo que conseguem reproduzir esteticamente. Em relação ao desenvolvimento do conhecimento estético na área da produção audiovisual, Duarte e Santos (2009, p. 13) defendem que é necessário mais que a formação técnica. O gosto estético, segundo as autoras, é algo a ser construído para refletir em criações “originais e criativas”.

Nossa concepção de competência estética está vinculada à ideia de que o gosto estético tem origem na sensibilidade, mas se forma

socialmente; acreditamos que a competência estética seja indispensável para conduzir o indivíduo à habilidade de julgar, aprimorando a experiência sensível. Neste sentido, ela não é uma qualidade inata ao ser humano, sendo necessária uma formação específica, ou seja, uma educação estética. (DUARTE; SANTOS, 2009, p. 4)

Pelas respostas que os jovens deram à pergunta “Ao produzir uma cena, vocês pensavam em fazer planos mais abertos, mais fechados e, no processo de edição, se preocupavam com a escolha da trilha sonora, entre outros cuidados? Como essas escolhas podem ajudar a contar a história?”, não há como recusar que há relação inseparável entre a apropriação da técnica e a educação estética.

A sensibilidade necessária para criar os vídeos dentro da concepção estética que o dispositivo utilizado permite (celular) pode ser percebida quanto ao reconhecimento de que os jovens produtores de vídeos de bolso demonstram em termos de cuidados com os movimentos de câmera, ruídos, cores, enquadramentos, luzes, planos, trilha sonora e outros detalhes técnicos que traduzem o olhar estético de seus produtores.

Os planos é que dão os sentimentos, essas coisas que têm no texto e a música também expressa muito. Tipo se for um filme romântico, nós bota[mos] música romântica, um close no rosto pra mostrar o sentimento da pessoa. Isso tudo é pro filme sair perfeitamente. (Paulo, 13)

A gente produzia os planos de acordo com o que tava acontecendo na cena. Muitas vezes pode acontecer algum movimento das pessoas. Colocar alguma música de suspense. Tudo de acordo. (André, 16)

Uma parte assim interessante mesmo é quando você pensa no começo do vídeo, quando você passa pro roteiro. Quando você começa a filmar, você coloca os enquadramentos, daí devido [a] isso, a pessoa começa a ter a percepção maior da história. (Jonas, 17)

A dimensão estética alcança para os jovens Mário e Susana também o sentido de fruição, enquanto algo que, para receber um bom julgamento estético, deve transmitir algum significado.

Nós fazíamos bem cuidado mesmo, pra ficar legal. (Mário, 14)

Tipo assim os detalhes deixa[m] o vídeo mais curioso, mais interessante. Eu acho que é melhor pra quem tá assistindo. Só gravar e não colocar essas coisas no meio fica muito ruim. Então a

gente tem que pensar nisso antes de começar. Não fica bom quando você tá vendo sem essas coisas aí. (Susana, 15)

Para ajudar no desenvolvimento da percepção estética, as atividades do curso de vídeo de bolso incluíam também apresentação de filmes, na maioria nacionais e dos mais diversos gêneros que, após a exibição, eram discutidos dentro de uma concepção que envolve a sensibilidade estética. Esse tipo de exercício, segundo Duarte e Alegria (2008, p. 74), “altera o modo de ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas e, por extensão, da produção audiovisual em geral”. A proposta do projeto *Telinha de Cinema* engloba também levar os alunos a compreenderem que o vídeo, enquanto um mediador de suas falas, deve ser criado como um processo de comunicação, em que um dos primeiros objetivos é fazer-se entender.

Mário (14), ainda respondendo à pergunta “Ao produzir uma cena, vocês pensavam em fazer planos mais abertos, mais fechados e no processo de edição se preocupavam com a escolha da trilha sonora, entre outros cuidados? Como essas escolhas podem ajudar a contar a história?”, associa a dimensão de formação técnica à dimensão comunicabilidade:

Esses cuidados com o roteiro, plano, enquadramento faz[em] as pessoas entender de um jeito melhor [...]. As pessoas têm que escutar bem direito. Escutar e entender o que a gente tá falando.

A partir da pergunta “Quando vocês definiam o que contar na história, o que faziam para saber mais sobre o assunto e, assim, construir o roteiro?”, levantamos que os jovens atribuem importância significativa à realização da pesquisa da temática a ser discutida no vídeo.

Você tem que saber tudo sobre o tema pra fazer um vídeo realmente bom sobre ele e ter detalhes. (Mário, 14)

Eu acho importante conhecer o assunto, porque você pensar numa história e fazer do jeito que você acha, eu acho que é errado. Você tem que pesquisar e procurar saber mais, ‘pra’ não sair nada errado na hora. (Susana, 15)

A gente tem que saber tudo sobre o que vai fazer, senão não sai muito bem. (Paulo, 13)

Marcos (1996, p. 149) entende o conceito da comunicabilidade como “um processo factual de tornar comuns mensagens entre seres humanos. A comunicabilidade é a condição de possibilidade de interação e compreensão do sentido, é a própria realidade relacional de interlocução”. E como pode ser observado pelos depoimentos dos jovens, transmitir ideias de forma a serem entendidos é um ponto que consideram crucial no momento de criação do vídeo, tal como revelado no depoimento de André (16):

Expor as minhas ideias ao público é uma coisa assim, porque às vezes eu posso ‘tá’ errado em alguma coisa construtiva. É bom ‘pra’ eu saber onde eu acertei e onde eu errei.

Visto dessa forma, o vídeo alcança para os jovens o sentido de “colocação em comum da experiência criativa, reconhecimento das diferenças e abertura para o outro” (MARTÍN- BARBERO, 2003, p. 69).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que os jovens alcançam a compreensão do vídeo não apenas como meio, mas enquanto um mediador do processo, reconhecendo que é a partir da forma como comunicam que atingirão o fenômeno comunicacional.

Pra pessoas sentirem o que a gente quer passar, tem que produzir bem a cena, colocar vários detalhezinhos, porque aí fica bom. (Fernanda, 16)

Com isso tudo [planos, enquadramentos, trilha sonora], a história fica mais emocionante, né? Porque aí quem assiste entende mais. (Rodrigo, 15)

Identificamos ainda que a dedicação em construir uma narrativa e poder compartilhá-la surge para os sujeitos participantes desta pesquisa como uma forma de expor sua existência ao ‘outro’. No sentido proposto pelo projeto *Telinha de Cinema*, compartilhamento aparece como sinônimo para as trocas entre os usuários da internet, principalmente das redes sociais.

Para facilitar o compartilhamento dos vídeos produzidos pelos estudantes, foi criado um canal no *YouTube* (<<http://www.youtube.com/user/ongcasadaarvore>>). Nesse espaço, são postados os vídeos e, posteriormente, outros usuários podem fazer seus comentários.

Ao responderem à pergunta “Você gosta que os vídeos sejam compartilhados no *YouTube*? Se sim, por que é interessante?”, os jovens atribuíram significado especial ao fato de serem reconhecidos como produtores de mensagens carregadas de sentidos e significados, como também alimentam o ego por saberem que estão sendo vistos.

No *YouTube*, muitas pessoas veem o vídeo. Muitos colegas meu[s] já disseram assim: “eu vi o vídeo lá, você tá como roteirista, legal”. Eu gosto porque às vezes falam assim: “tá faltando isso, tenta melhorar isso ou aquilo”, aí dá uma ideia melhor pra gente, aí tem que refazer depois. (André, 16)

É legal porque as outras pessoas podem ver o que nós fizemos. (Mário, 14)

Ter o vídeo no *YouTube* é bom pra que os outros vejam a mensagem que a gente tá querendo trazer através do vídeo e ver que é legal fazer um vídeo sobre algum tema. (Jonas, 16)

Aparecer seu nome nos créditos é legal porque seu trabalho tá sendo notado. (Fernanda, 16)

Nós já temos até alguns no *YouTube*. Aí a gente fala pro colega e diz: “ô esse aí fui eu que fiz!”. (Rodrigo, 15)

No *YouTube* é bem legal porque outras pessoas podem ver, não só a gente. É acessando a gente fica famoso, essas coisas mesmo. (Paulo, 13)

Mas o compartilhamento dessa experiência com produção audiovisual não se restringe ao espaço virtual. A família, os amigos da escola ou outros sujeitos que compõem a rede social desses jovens também passam a fazer parte dessa troca, assim como observado nas respostas à pergunta “Alguém da sua família ou amigo assistiu a um vídeo que você ajudou a produzir? O que você acha disso?”.

Sempre que eu chego em casa, eu converso com meu pai e com minha mãe, daí eles perguntam como foi a aula e eu explico. Minha mãe gosta de ver os vídeos também. (André, 16)

Eu mostrei alguns vídeos que estão no *YouTube* e eles acharam muito legal, e eu gostei deles verem o que eu faço. (Rodrigo, 15)

Toda vez que eu saio daqui que eu chego lá em casa e minha mãe pergunta o que eu tô aprendendo, aí eu falo pra ela. Ela fica assim...orgulhosa, tipo assim....minha filha tá aprendendo mais algo na vida dela. Ela pergunta se isso vai ajudar no futuro e eu digo que

sim. Daí me sinto feliz, porque não são todas as pessoas que têm a oportunidade de saber sobre isso...de aprender. (Susana, 15)

Mostrei e eles acharam legal, mas não acharam ‘tanto’ assim não. Mesmo assim eu fiquei orgulhoso. (Mário, 14)

Algumas pessoas assistiram e disseram que ficou muito legal. Eu me senti muito alegre porque ninguém nunca tinha falado isso pra mim. (Paulo, 13)

A partir das respostas à pergunta “Você já repassou a alguém o que aprendeu? Se sim, pode contar como foi essa experiência?”, evidenciamos que o compartilhar tem para eles também o significado de serem capazes de dividir a experiência.

Eu ensinei para um amigo do meu tio que gosta de fazer também, mas ele não sabia, aí as coisas que eu sabia eu passei pra ele. Foi legal, porque eu tô aprendendo e passando para as outras pessoas. E eu me senti muito inteligente, porque são poucas pessoas que d[ão] conta de editar um vídeo. Aí eu passando pra ele, me senti como uma pessoa importante. (Rodrigo, 15)

Lá em casa eu explico pros meus irmãos, já tentei passar pra eles. Viram que eu tava aprendendo mesmo e eu achei muito legal. Uma coisa diferente. Me achei! (Jonas, 17)

Eu mostrei pra meus primos. Eles acharam interessante e eu gostei por causa que aprendi coisas novas e pude aproveitar e passar pra alguém. (Mário, 14)

Na escola onde eu estudo, já falei que é muito legal aqui e quando dá tempo a gente fala um pouco como faz. Ensinei um pouco um colega, ele teve algumas dificuldades, mas foi legal. (Paulo, 13)

Outra questão determinante para compreensão de como os jovens narram seus vídeos está relacionada ao fato das produções serem coletivas e abrangerem pontos de vistas diversos, sobretudo sobre questões técnicas e estéticas. Durante as atividades práticas, os estudantes reuniam-se em pequenos grupos (trio e quarteto), sendo então estimulados a trocar ideias, argumentos, a questionar, concordar, discordar, ou seja, a se tornar grupo e, assim, ter segurança para construir um trabalho coletivo.

Pela observação de campo e posteriormente pela entrevista, foi possível perceber que esse número de integrantes facilitou para que houvesse trocas entre os membros dos grupos e entre os grupos. Por meio da pergunta “Como foi a

experiência de conhecer e trabalhar em grupo com os outros jovens participantes do projeto?”, revelaram que essa experiência proporcionou a formação da sociabilidade, que está diretamente relacionada ao *aprender a viver juntos*, pensado por Delors (2001).

Foi diferente conhecer pessoas novas e saber também o que eles pensam, as atitudes deles. (Jonas, 17)

André (16) admite que nem sempre esteve aberto a realizar atividades coletivamente, mas que foi aos poucos percebendo que a cooperação era fundamental para estabelecer uma relação entre o grupo:

Eu tinha um pouco de dificuldade em como dividir as ideias, em como compartilhar, como escutar várias ideias e transformar elas em uma ideia só, né. Várias pessoas dão sua ideia em torno de construir um só contexto. No começo assim... tinha aquele negócio assim de ser só minha ideia e depois fui acostumando em escutar e entender.

Para Rodrigo (15), realizar as atividades coletivamente o levou a compreender que não bastava apenas deter a técnica, mas que precisava ter, sobretudo, a “aptidão para as relações interpessoais” (DELORS, 2001, p. 95) para assim realizar a atividade sugerida:

No grupo são sempre três ou quatro pessoas e, se fosse pra fazer, só eles não tinham como, né. Aí cada um tem a sua ideia e nós vamos debatendo, e no final o vídeo fica bom.

Na descoberta do *outro*, foram percebendo a diversidade de opiniões, conhecendo particularidades e potencialidades de cada um e respeitando as diferenças e, assim, aceitando ao *outro* e a si próprio. Nesse processo, foram estabelecendo as regras de sociabilidade que norteiam as interações sociais ao longo de toda a vida.

Em grupo, a gente ‘ajunta’ as ideias dos outros, e fica uma coisa legal. (Susana, 15)

Segundo o conceito de sociabilidade formulado por Simmel, o pesquisador Dayrell (2007, p. 1111) percebe as relações de trocas como uma condição da cultura juvenil, pontuando que é sempre dinâmica:

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho,

seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Ainda na perspectiva de sociabilidade pensada por Simmel, Dayrell (2005) busca embasamento para discutir o sentido de *simetria* nos espaços de sociabilidade. Por essa característica cada um dos jovens deve-se perceber na mesma hierarquia diante dos demais. Essa particularidade é marcada pelas falas de Fernanda, André e Jonas que comentam as vantagens de produzir em grupo e de suas participações enquanto parte deste:

Um ajudando o outro, porque cada um pode falar alguma coisa, assim cada um contribuiu de uma forma. (Fernanda, 16)

A maioria das ideias eu dizia alguma coisa e eles também diziam: “eu prefiro assim”, e cada um vai dando a sua ideia e vai chegando a um acordo. (André, 16)

Achei legal, porque a união faz a força. (Jonas, 17)

Paulo (13) enxerga nessa igualdade o elemento para que todos se sentissem à vontade para expor ideias:

Assim...muitas dificuldades que eu tinha os outros não tinham e, então, foram me passando e eu fui aprendendo mais.

E Susana (15) ressalta a importância de cada participante enquanto grupo:

Como cada um pensa numa ideia, então, se tiver faltando aquela ideia, não fica tão legal o vídeo.

Outras duas características do conceito de sociabilidade construídos por Simmel e seguidas como abordagem teórica por Dayrell (2005) – a *conversação* e a *natureza democrática* – nos servem como aporte para analisar a sociabilidade construída entre os sete jovens participantes desta pesquisa.

O bom é que tem pessoas pra dividir as tarefas e assim fica mais direito, mais organizado. E minha participação influenciou, porque eu fiz algumas coisas. (Mário, 14)

Em algumas partes, precisavam de mim. Tem alguns alunos que não sabem fazer o que eu faço, aí precisa[m] de mim. (Jonas, 17)

Eu ficava incentivando pra que todos participassem e também ajudando no momento da criação e da produção. (André, 16)

Dayrel (2005, p.10) ainda coloca que a *conversa*ção “assume, para os jovens, papel muito importante, tornando-se uma das motivações principais dos seus encontros. O ‘trocar ideias’ é de fato um exercício da razão comunicativa”. A importância que a *conversa*ção adquire para esses jovens pode ser percebida no depoimento de Susana (15):

Além de ser mais fácil pra fazer tudo que tem que ser feito, eu acho que gera tipo uma intimidade, todo mundo ali... falando junto...a gente se sente importante.

Ao conhecer a si, ao mundo e ao outro, esses jovens vão constituindo suas identidades, pois, como defendido por Hall (2005, p. 31), “os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham”. Essa ideia é complementada por Dayrell e Gomes (2009, p. 10) que percebem as identidades construídas a partir da sociabilidade como um processo relacional:

Ou seja, um indivíduo só toma consciência de si na relação com o Outro. Ninguém pode construir a sua identidade independentemente da identificação que os outros possuem a seu respeito, num processo intersubjetivo onde “eu sou para você o que você é para mim”. É uma interação social, o que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual. Não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para reconhecer o sentido do que fazemos, podendo nos afirmar como sujeitos das nossas ações.

Encontramos ainda nos depoimentos dos jovens sinais de que existe a *identificação* e a *diferenciação* (HALL, 2007; SILVA, 2007; WOODWARD, 2007) necessárias para que haja a assimilação do ‘outro’.

Experiência muito legal, porque lá na escola todo mundo é bagunceiro e aqui o pessoal é calmo. Aí a gente se apega ao jeito deles. (Paulo, 13)

Esses depoimentos reforçam a ideia de formação da identidade pós-moderna, ou identidade de diáspora, como chama Hall (1996, p. 74), que “são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença”.

Susana (15) traz uma fala que chama atenção pela sinalização de que entre os jovens, mesmo em um curto espaço de tempo no qual se estabelecem as relações de sociabilidade, eles conseguiram reconhecer e respeitar a diferença que o ‘outro’ traz consigo:

É legal conhecer novos amigos. Assim... tem uns que têm umas ideias meio enlouquecidas, mas é bom conhecer pessoas diferentes.

Charlot (2005, p. 136) explica esse reconhecimento da diferença do *outro* como algo inerente à condição do homem, enquanto sujeito participante de práticas culturais:

Nesse duplo reconhecimento do outro e de nós mesmos aparece o fato de que temos em comum algo de fundamental: somos todos frutos da cultura, por mais diferente que ela seja, e não frutos da natureza; somos todos seres humanos, com dignidade e o direito ao respeito que isto implica.

Esse aprendizado processado por meio das relações com os outros e consigo próprio é, para Charlot (2000, p. 72), em que reside a relação identitária, uma vez que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”.

3.2.2 Os temas abordados

Do mesmo modo como aponta o estudo de Pedrosa (2011, p. 144), também levantamos que “nem sempre a produção dos vídeos pelos estudantes foi fruto de reproduções do que é vendido como modismos de mercado, assim como nem todo conteúdo produzido pelos alunos buscou necessariamente fins educativos ou

políticos”. Tendo então essa primeira identificação, perguntamo-nos: o que os jovens representam mediados pelos vídeos de bolso? Quais características são assimiladas como distinções de suas identidades? O que percebem de suas culturas? As experiências vivenciadas no cotidiano integram o conteúdo dos vídeos que produzem?

As respostas são encontradas com base nos temas aparentes dos vídeos e nas interpretações que os próprios sujeitos dão sobre essas produções ao serem levados por meio da entrevista semiestruturada a discutir suas produções audiovisuais. Foram identificadas nove temáticas principais nos vídeos produzidos por meio do celular pelos sujeitos desta pesquisa, sendo classificados como: Liberdade, Internet, Inveja, Consumismo, Musicalidade, Meio Ambiente, Responsabilidade, Violência e Insegurança.

Tema 1: Liberdade

No vídeo *Adolfo a vida de um verme*, o personagem, enquanto um verme, era apático e preguiçoso e, após ter o desejo realizado de tornar-se um menino, passou a ter atitudes mais ativas, como ilustrado em cenas de interação social e a caminho da escola, revelando a liberdade que, ao assumir a condição juvenil, lhe foi acrescentada. A locução em *off* narra essa nova fase da vida do personagem:

- OFF: *Adolfo passou a curtir a vida, fazendo tudo que queria, indo atrás de seus objetivos.*

Ao levantarmos a questão “Adolfo, ao se transformar em um menino como tanto queria, passou a curtir a vida. Por que isso aconteceu?”, os jovens fizeram uma interpretação que nos ajuda a entender a associação que constroem entre ‘ser jovem’ e ‘liberdade’:

O Adolfo passou a ir onde queria, começou a estudar, se aprofundar em várias coisas. Foi isso que o Adolfo fez quando se tornou um menino. (André, 16)

Quando ele se transformou, passou a aprender coisas novas, curtir a vida brincando, conhecendo pessoas novas. Ficou feliz! E isso só aconteceu porque virou menino. (Jonas, 17)

Quando ele se transformou em menino, ele ficou livre. (Paulo, 13)

O personagem Adolfo, como verme, não ‘curtia a vida’, não se ‘divertia’, não ‘ia a vários lugares’, não ‘estudava’ e tão pouco era ‘livre’, somente na condição de menino (jovem) passou a ter esse ‘estado de ânimo’.

Sendo menino, ele se divertia e fez muitos amigos. Acho que isso não acontecia por ficava preso em um lugar, porque era um verme preguiçoso e não ia longe. (Mário, 14)

Os jovens também apontaram que, nessa fase da vida, há o dilema identitário que cruza o mundo infantil com o mundo adulto, conforme observado na fala de Rodrigo (15):

Tipo não tem que se preocupar com nada. Não com nada... mas tipo assim, tem pessoas jovens que já são pai, mãe, aí têm que preocupar com seu filho...mas ser jovem é isso, é ser livre.

Jonas e Fernanda revelaram que há limites para a liberdade que sentem conquistar quando jovens:

Nós somos livres, mas o ruim é esse negócio do mau caminho, essas coisas que não prestam e tão oferecendo pra tantos jovens aí...droga, bebida...então é preciso tomar cuidado. (Jonas, 17)

Quando é jovem pode fazer suas coisas, ser independente, se divertir, ah sei lá... por aí... também não poder fazer tudo, tem muita gente mandando! A gente é livre, mas não é! (Fernanda, 16)

Em meio a essa liberdade moderada, os jovens sentem que vão conquistando espaço e afirmando suas identidades, assim como notamos na fala de Susana (15):

O bom de tudo é que a gente faz coisas que não fazia antes e até as pessoas veem a gente de um jeito diferente.

Tema 2: Internet

Inseridos em um mundo rodeado pelas tecnologias e, em particular, o mundo aberto pela internet, os sujeitos da pesquisa, ao serem indagados pela pergunta “No vídeo *Advinha o que estou vendo*, o menino passava muito tempo acessando a internet e não saía com os colegas. O que vocês quiseram mostrar com essa história?”, falaram que, mesmo optando pela revelação de que o garoto não estava acessando conteúdo impróprio para menores, mas usando a rede para assistir a

desenhos, foi possível fazer o alerta sobre o isolamento social que alguns usuários passam ao estabelecer somente a sociabilidade virtual.

Fernanda (16) destacou que, ao produzirem o vídeo, que não chegou a ser finalizado em edição (realizada a etapa de roteirização e produção de cenas), procuraram envolver tanto a discussão do uso responsável da internet quanto a surpresa pela descoberta que o garoto estava assistindo a desenhos:

É que nossos vídeos tinham a intenção de, ao mesmo tempo, passar a diversão e passar alguma mensagem. Nesse vídeo, por exemplo, o menino não saía mais de casa, ele se isolou e parecia que tinha alguma coisa errada no que via no computador.

Como jovens que também participam da sociabilidade virtual, via mensagem por celular, redes sociais como o *Orkut*, *Twitter*, *Facebook*, entre outros, os produtores do vídeo *Advinha o que estou vendo* construíram, por meio do suspense, advertência de que é preciso usar com responsabilidade a internet, não se esquecendo de que, para além do mundo virtual, existe o mundo real, em que as relações sociais também se realizam, como notou a jovem Susana (15):

O menino não queria mais sair com os amigos, ele só vivia no computador e não pode ser assim, tem que ter tempo pra tudo. E tem que ter cuidado porque na internet tem muita coisa que não é pra todos verem.

Tema 3: Inveja

Dois vídeos tiveram a inveja como argumento principal: *A bicicleta imaginária* e *O anel mágico*. Nas duas produções, seus criadores abordaram a temática de maneira subjetiva, sem que no roteiro a palavra *inveja* estivesse presente, sendo identificada pela forma como o enredo foi desenvolvido e pela interpretação particular dos jovens ao responderem às perguntas: “Por que o menino criou uma bicicleta imaginária?” e “No vídeo *O anel mágico*, o anel não ficou com nenhuma das meninas, por quê?”.

Falando sobre o vídeo *A bicicleta imaginária*, Paulo (13), que fez o personagem que tem uma bicicleta e desperta o interesse de outro garoto pelo veículo e que, ao final, passa a desejar o *skate*, contou que a história mostra que um simples objeto pode motivar a inveja:

O vídeo da 'bicicleta' mostra um menino invejoso. Fala que não devemos ter inveja.

Rodrigo (15), que apresentou o argumento para construção do roteiro, explicou que buscou nas relações sociais o tema para o vídeo:

Tem muitas pessoas invejosas, e a gente quis mostrar que a inveja não é uma coisa boa de sentir, pois tanto o menino da bicicleta quanto o outro que depois quis ter o *skate* têm inveja.

Fernanda (16), a roteirista do vídeo *O anel mágico*, revelou sua percepção quanto ao sentimento da inveja:

A história do anel mágico é boa, porque as pessoas não devem ter inveja das outras. Não leva a lugar nenhum, só prejudica.

Tema 4: Consumismo

A análise do vídeo *A bicicleta imaginária* também revela que a questão do desejo movido pelo consumismo mostra-se como algo significativo para os sujeitos da pesquisa, que são jovens de camadas populares e com dificuldades para ter acesso a bens de consumo.

Mário (14), que fez o personagem despertado pelo desejo de ter uma bicicleta, recorda que o menino deixava o *skate* esquecido em um canto da casa e, como não tinha bicicleta, era o que deseja ter para exibir aos amigos:

No vídeo, o menino queria uma bicicleta e a mãe não tinha condições de comprar, aí inventou uma bicicleta imaginária, só depois é que lembrou que tinha *skate*.

Carmo (2003, p. 207) assinala que o desejo de possuir bens sem ao menos refletir sobre a real necessidade deve-se, entre outras motivações, ao fato de vivermos sob o 'templo do consumo' que "nos aprisiona em um mundo de necessidades sem sentido". Essa 'necessidade sem sentido' provocada pelo consumismo também foi percebida pelo jovem Rodrigo (15):

Os dois queriam ter o que não tinha[m]. Um queria a bicicleta e o outro o *skate*, ao invés de se divertir e aproveitar o que tinham.

Tema 5: Musicalidade

Falando sobre o vídeo animação *A dança do boneco* a partir da pergunta: “Por que vocês escolheram colocar o bonequinho dançando e não fazendo outra coisa (como jogando futebol, andando de bicicleta, estudando...)?”, o jovem André (16) explicou que, pelos movimentos do boneco, queriam reproduzir os passos de uma dança que é mundialmente conhecida (*Black or White*, do cantor e compositor Michael Jackson):

Bom, quando nós fomos fazer esse vídeo, no roteiro, nós queríamos algo interessante né, que desse algum sentido, aí veio a ideia dessa música. Porque acho que todo mundo conhece os passos.

Dayrell (2005, 2007, 2009) indica em suas pesquisas que a afinidade dos jovens com a música permite a eles ter uma linguagem própria para se expressar como também que a liberdade em selecionar determinado estilo musical, seja como fruidores ou como criadores de seu próprio ‘som’, surge como uma oportunidade de escolha.

A sustentação do que defende Dayrell (2005, 2007, 2009), sobre o estilo musical significar uma escolha, é encontrada no fato de que André, Jonas e Susana, os três produtores do vídeo *A dança do boneco* serem evangélicos e ainda assim terem optado por uma música que não é do gênero gospel, revelando que são jovens abertos a experimentar um repertório musical eclético, conforme percebido na fala de André (16):

Essa música é muito legal. Acho que todo mundo gosta.

Jonas (17), que demonstrou total dedicação durante todo o processo de criação do vídeo, revelou que também gostaria de experimentar os passos da música usada como trilha sonora:

A dança mostra que o boneco sabe fazer os passos. Até eu gostaria de saber dançar como ele.

André, o idealizador do vídeo, é amante da música. Ele contou que seu melhor passatempo é tocar teclado e cantar. Esse talento foi despertado na igreja evangélica que frequenta. Há todo momento durante sua entrevista ele comentou que é tecladista e evangélico – características que marcam sua identidade.

Quando eu levanto, eu toco. Quando chego do *Telinha*, toco. Quando chego do colégio, eu toco. Vou pra igreja e toco lá também. Praticamente todo dia. Através dos vídeos, quero mostrar minhas ideias e o que sinto tocando. (André, 16)

A dança associada à música, como dito pelos jovens criadores do vídeo, foi a linguagem que escolheram para expressar, no caso, um estado de ânimo que naquela ocasião manifestava-se como ‘feliz’.

Nós fizemos essa animação de modo que expressasse a felicidade das pessoas. (André, 16)

Tema 6: Meio Ambiente

O vídeo *Rua do lixo*, construído como propaganda social e como tal defendendo uma causa para ao mesmo tempo sensibilizar, foi, segundo as respostas que os jovens deram para a pergunta “Por que os dois meninos decidiram recolher o lixo que outras pessoas jogaram na rua?”, uma forma que encontraram para chamar atenção para a necessidade da conscientização ambiental.

A atitude dos personagens que resolveram contribuir para manter limpo o espaço onde vivem surgiu como uma forma de mobilização, assim como diz Rodrigo (15), um dos criadores do vídeo:

Mostramos que tem muitas pessoas que não têm consciência, poluem muito, jogam lixo, não têm a consciência de pegar o seu lixo e jogar na lixeira, sempre jogam na rua. Mas cada pessoa pode contribuir fazendo a sua parte ou mesmo limpando a sujeira que o outro fez.

Jonas (17), mesmo não tendo integrado a equipe que produziu o vídeo com a temática ‘meio ambiente’, destacou o conteúdo dessa criação:

O vídeo que os meninos fizeram que fala sobre não poluir o meio ambiente ficou muito interessante. Acho que pode ajudar a conscientizar.

A presença da temática entre os vídeos que compõem a amostra e a forma como o roteiro foi construído, revelando que seus produtores desejam sensibilizar acerca da necessidade da preservação do meio ambiente, nos permite uma associação com os resultados apontados pela pesquisa realizada por Carneiro (2012) na qual identifica a prevalência desse tema em roteiros (tipo *storyboard*)

produzidos por crianças e adolescentes. Segundo os apontamentos da pesquisadora,

Nos roteiros dos jovens, o mundo é um fenômeno de maior complexidade. Mostram-se incomodados na posição de espectadores; criticam, sensibilizam-se, insistem em participar como cidadãos que têm papéis e metas de interferência na vida social. Buscam um mundo socialmente mais justo, a humanidade em harmonia com o meio ambiente. (CARNEIRO, 2012, p. 342)

De tal modo, também percebemos que a escolha pelo tema ‘meio ambiente’, entre tantos que poderiam propor, mostra que de alguma forma os jovens produtores do vídeo *Rua do Lixo* estão preocupados com uma questão que expande o universo particular, como a casa, o bairro ou a escola, revelado por eles como um assunto que exige um constante debate.

Tema 7: Responsabilidade

Contrariando o estigma que coloca os jovens como geradores de problema (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007), os sujeitos interlocutores desta pesquisa demonstraram a necessidade de distanciar-se de tal marca e comprovar que são capazes de adotar posturas responsáveis e comprometidas. Como visto em *Por um fio*, o estudante, antes descomprometido com a educação, muda de atitude e passa a acompanhar a aula. André, que interpretou o aluno que ouvia som pelo MP3 enquanto o professor explicava o conteúdo, ao responder à pergunta “No vídeo *Por um fio*, o aluno preferia ouvir música a acompanhar a aula. Então, por que você acha que ele ouviu o conselho da colega”, disse que foi uma forma de chamar atenção para a necessidade de ser responsável:

O aluno ouviu o conselho da colega pra mostrar que, pra ser um bom aluno, é preciso ter interesse, ser responsável. (André, 16)

Os jovens produtores argumentaram que mostrar que o estudante é capaz de assumir responsabilidades é uma questão importante de ser lembrada, acreditando que seja uma forma de incentivar outros jovens a assumir comportamentos mais comprometidos e estar conscientes das consequências dos atos praticados. Susana (15), que fez a personagem que chama atenção do colega, lembrou que as decisões que tomam incidem em implicações:

Tem que ter compromisso, não basta só querer fazer uma coisa e não pensar na consequência depois do ato. Por isso que o menino resolveu prestar atenção na aula.

O vídeo *Por um fio* mostra que um estudante alheio ao que se passa em sala de aula é capaz de perceber a importância da educação a partir de uma influência vinda do ‘outro’ que lhe chega em forma de conselho, assim como lembra Fernanda (16):

Se os jovens tiverem responsabilidade, eles podem ser pessoas melhores no futuro. O menino do vídeo percebeu isso a tempo de prestar atenção na aula.

Jonas (17), um dos produtores desse vídeo, relatou que a história foi criada para alertar aos “maus alunos” que é necessário assumir maior responsabilidade.

Ele não tá nem aí e de repente a colega do lado fala pra ele prestar atenção na aula, porque é matéria para a prova, aí ele tira o fone e guarda e fala pra ela que ele realmente não estava prestando atenção na aula. Então eu tenho certeza que esse vídeo passa algo pra quem assiste. Se a pessoa assistir bem, vai perceber.

Refletindo sobre sua própria conduta, o jovem André (16) admitiu que nem sempre consegue agir com responsabilidade, mas que se esforça para tal:

Poucos jovens são responsáveis, alguns não têm responsabilidade com si próprio, nem com suas coisas. [Pesquisadora: Você se considera um jovem sem responsabilidade ou apenas percebe a juventude de um modo geral com esta característica?] Eu penso que a juventude é assim, eu praticamente não sou muito responsável com as minhas coisas, mas tento ser o máximo possível.

Tema 8: Violência

O tema da violência urbana, ao contrário do que pode ser previamente pensado, considerando se tratar de jovens moradores de bairros populares, não foi construído em forma de denúncia ou protesto. Os produtores do vídeo *Assalto atrapalhado* revelam ao responderem à pergunta “Por que o assalto foi atrapalhado?” que preferiram abordar o assunto com humor.

Nada haver ficar mostrando tiro, roubo essas coisas...(Rodrigo, 15)

Carneiro (2005), ao pesquisar qual programação televisiva crianças e adolescentes fariam se tivessem uma câmera na mão, também identifica que a

violência é o tema que esse público mais repudia. Segundo revelam os roteiros analisados pela pesquisadora, há conflitos em suas narrativas, porém as dificuldades encontram soluções ao final e a TV que estaria no ar seria a da alegria e da aprendizagem.

Na nova programação, conseqüentemente, violência deixa de ser espetáculo, é contextualmente discutida. Perde espaço para o riso e a alegria. São variadas situações e histórias para provocar riso, ainda que sem motivo aparente, que crianças (principalmente) e adolescentes sugerem para nova programação. (CARNEIRO, 2005, p. 135)

Mesmo discutindo o tema da violência com elementos do humor, o problema da violência é para os jovens sujeitos desta pesquisa um assunto que provoca reflexão, como pode ser traduzido pelo depoimento de André e Fernanda ao discutirem o tema do vídeo:

Um lado ruim de ser jovem é poder sofrer violência, mas no vídeo nós brincamos pra tentar divertir. (André, 16)

Tá tendo muita violência e talvez alguma pessoa que veja o vídeo acaba mudando de ideia [...] A violência é uma questão preocupante. (Fernanda, 16)

Para Rodrigo (15), mesmo a violência sendo um tema recorrente em produções audiovisuais, merece destaque:

Cada dia que passa existe mais violência no nosso dia a dia.

Já Susana (15), adiantando novas produções a partir dessa temática, pensa em especificar no enredo o tipo de violência:

Eu penso em produzir um vídeo sobre violência entre aluno e professor, nunca vi um ato desse, mas eu tenho vontade, só pra fazer mesmo.

Tema 9: Insegurança

No vídeo *Sumindo por acaso*, o jovem sinaliza insegurança quanto à forma de distribuir as cadeiras no espaço. Senta. Pensa. Levanta. Senta novamente e, ao final, demonstra que continua indeciso.

Mário (14), respondendo à pergunta “No vídeo *Sumindo por acaso*, o personagem coloca várias cadeiras, para e pensa e, mesmo assim, retira todas, por que ele faz isso?”, diz que os jovens demonstram insegurança no modo como se comportam:

O menino do vídeo não decidia como queria as cadeiras, ele tava perdido e a gente percebe isso o tempo todo. Por exemplo, no nosso modo de agir no dia a dia e por aí vai.

Jonas (17) acredita que a insegurança é para os jovens a causa de muitas vezes se sentirem vulneráveis a situações de risco social:

Muitos jovens de hoje estão deixando levar pelo mundo, não tão tendo força pra conseguir o que quer. Tem muitos que até tentam, mas vai para rua e vai pro mundo da droga. Tipo assim...tem amigos que ficam insistindo até experimentar, aí gosta e continua.

O mesmo ponto de vista é compartilhado por Susana (15). Para ela, é nas relações pessoais que os jovens deixam transparecer insegurança:

Algumas amizades que a gente encontra e faz a gente fazer coisas erradas, então tem que ficar atento. Não dá pra ser Maria vai com as outras.

Os depoimentos dos jovens condizem com o que é defendido por Ribeiro (2004) quando discute que as transformações afetivas, sociais e físicas a que os jovens estão submetidos podem provocar confusões na forma como se veem:

Novos valores éticos e morais se incorporarão à sua identidade, isso faz com que, durante esse período de transição, o adolescente possa tornar-se vulnerável e sensível às influências e pressões internas, externas, biológicas, psicológicas e sociais, confundindo-o. (RIBEIRO, 2004, p. 116)

A insegurança demonstrada pelo jovem que não define quantas cadeiras colocar no espaço, como dispô-las e tampouco em qual se sentar revela ainda uma necessidade de estar em constante movimento.

Parece que o menino não sabia como organizar e nem onde sentar. Ele tentou, mas parece que não ficou satisfeito. (André, 16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central proposto neste estudo foi analisar como a experiência de produção de vídeo por celular é usada por jovens para representação de suas identidades culturais. Para alcançá-lo, foi preciso estabelecer uma compreensão que abrangesse os jovens como sujeitos que mantêm uma relação singular com as tecnologias, uma vez que estão imersos na cultura audiovisual e tentam se apropriar dessa linguagem como forma de representar seu mundo, no qual assimilam os filtros (mediações) que estruturam as lentes de suas visões.

Em suas particularidades, os interlocutores desta pesquisa revelaram-se criativos, produtores, críticos, comunicativos, sensíveis ao olhar estético, hábeis tecnicamente. Foi possível identificar que produzir vídeos, observando questões referentes ao como fazer, a compreensão de características estilísticas relativas a gêneros e formatos, ao que dizer e para quem; ao tornar público, como também interagir com o 'outro', colocar pontos de vistas, ter esses pontos de vistas negociados, significa para os jovens assumir a posição de sujeitos que detêm pontos de vista e que, por esse olhar, visualizam o mundo em que vivem. E que a formação *técnica, estética, comunicabilidade, compartilhamento e sociabilidade* refletem na forma como os jovens narram seus vídeos.

É possível dizer que veem com naturalidade as tecnologias. Emergindo das atividades propostas pelo projeto *Telinha de Cinema*, uma sensibilidade nascida espontaneamente nos usuários do aparelho celular que, por suas próprias características, já convida a capturar em áudio e vídeo os fragmentos da vida cotidiana. E pelo *Telinha* foram instigados a explorar essa linguagem, encontrando, assim, melhores condições para debater seu dia a dia; a se descobrir como agentes de transformação social; a valorizar suas identidades, sentindo-se estimulados a criar sua própria mídia.

Seus relatos revelam o que é colocado por Jenkins (2008) acerca do uso das tecnologias, demonstrando que são capazes de assumir o controle das mídias e romper com a ideia de que o audiovisual é um produto sacralizado, restrito a poucos,

mas que são capazes de produzir seus vídeos, e que estes, sendo criações próprias, trazem o conteúdo que lhes convier.

A autonomia para que os jovens trouxessem para suas criações seus interesses também contribuiu para que desenvolvessem senso crítico. Durante a realização das atividades, eram orientados por educadores, sem, no entanto, interferência na concepção do argumento para o roteiro, ficando sob a responsabilidade dos jovens criar as histórias. Nesse aspecto, o projeto *Telinha de Cinema*, enquanto atividade fundamentada em uma proposta pedagógica e social – estimular jovens das camadas populares para a produção audiovisual –, aparece como espaço mediador entre as tecnologias e o potencial criativo dos jovens.

Melhorei meu aprendizado sobre vídeo. Acho que isso ai vai ser bom pra mim. Agora eu também falo melhor com as pessoas. (Fernanda, 16)

De tal modo, a experiência com a produção audiovisual por celular surge para esses jovens não apenas como caminho para ampliarem seu conhecimento sobre as tecnologias, mas alcança, sobretudo, a dimensão cidadã proporcionada pela experiência. Produzir uma narrativa curta por meio do aparelho celular, como observado, leva os jovens produtores a tomarem esse dispositivo técnico como mediador de onde saem suas vozes traduzidas em suas leituras de si e do mundo.

Identificamos jovens que, devido à condição econômica, possuem poucas opções de lazer e dificuldades para ter acesso às tecnologias, mas que buscam se afirmar enquanto ‘geração eletrônica’ e, à sua maneira, procuram formas de aproveitar as mídias como meio para expressar suas culturas.

A partir da experiência com produção de vídeo, notamos que esses sujeitos têm acesso ao conhecimento artístico e tecnológico e, dessa forma, desenvolvem habilidades que lhes permitem ampliar sua relação com o aprendizado, uma vez que se parte do pressuposto de que o aprender sobre mídias fazendo mídia torna-se prazeroso e estimulante para quem dessa experiência participa.

Vimos, ao longo da pesquisa, que, ao discutirem os elementos que compõem o vídeo, os jovens foram formulando ou reformulando seus conceitos sobre a linguagem audiovisual. Nesse processo, envolveram-se em atividades que

estimulam as aprendizagens colocadas pelo Relatório Delors como fundamentais para formação de sujeitos críticos e, assim, mais preparados para posicionarem-se como cidadãos do século XXI.

Considerando o *aprender a conhecer* “como um meio e como uma finalidade da vida humana” (DELORS, 2001, p. 90), observamos que os jovens, ao aproveitarem as possibilidades que a produção de vídeo por celular lhes oferece como meio para se comunicar, tornaram-se mais seletivos em suas decisões e ampliaram o senso crítico. Desse modo, tornaram-se mais abertos a *aprender* ao longo da vida, em um ciclo contínuo e cumulativo, no qual precisam ser sempre os sujeitos ativos do processo da aprendizagem.

Pelo *aprender a fazer*, levantamos que os jovens encontraram nesse conhecimento prático não apenas a competência para agir como produtores de vídeo por celular, mas também para alcançar o que Von Feilitzen e Bucht (2002, p. 120) percebem como “um maior conhecimento de como a mídia funciona”.

Vivenciando momentos de descobertas em suas experimentações e nesse exercício prático compartilhando trocas com jovens que conheceram em razão da proposta de educação audiovisual, tiveram a chance de *aprender a viver juntos*. Em torno dessa interação interpessoal, observamos que os jovens foram aos poucos aprendendo a valorizar não apenas as suas próprias habilidades, mas também buscavam nas habilidades do *outro* construir uma relação de mútua colaboração.

Estimulados a *conhecer*, a *fazer* e a *viver juntos*, os jovens vão conquistando a aprendizagem que integra esses três pilares do conhecimento, o *aprender a ser*. Como revelado por suas narrativas, durante todo o processo de experimentação da linguagem audiovisual por celular, foram conhecendo suas potencialidades, buscando superar limitações e, assim, construindo a autoconfiança indispensável para projetar sonhos e reconhecer-se diante de si próprio e da comunidade da qual fazem parte.

Acreditamos que as aprendizagens reforçadas pela experiência colaboraram para que os jovens tornem-se cidadãos envolvidos com os acontecimentos que passam ao seu redor e sempre abertos a aproveitar as oportunidades que o

conhecer, fazer, viver juntos e ser lhes proporcionam nesse cenário de constantes mudanças que se apresenta neste início de século.

Mesmo que produzir vídeo por celular seja apenas uma forma de experimentar, eles deixam entrever que há uma reflexão espontânea no momento da concepção dos vídeos para que transmitam o que desejam falar, defender, questionar, enfim, revelem um pouco de quem são por meio de suas narrativas audiovisuais.

Suas indicações por temáticas ligadas a questões como *violência, meio ambiente, internet e consumismo* evidenciam uma juventude que, ao contrário do que se tenta estigmatizar, se preocupa com questões sociais. Já as temáticas relacionadas diretamente à identidade juvenil – *liberdade, inveja, musicalidade, responsabilidade e insegurança* – revelam jovens que, assim como sustentam os autores referências deste estudo, não podem ser categorizados como sujeitos de identidade fixa, uma vez que a identidade está longe de ser algo estável, perene, sólido. Os sujeitos, enquanto humano, singular e social (CHARLOT, 2000, 2001, 2005), estão constantemente desafiados a participar de trocas culturais, experimentando nesse processo efêmeras identidades. Na condição de jovens, os atores sociais desta pesquisa também são provocados a produzir e reconstituir identidades culturais e, mais ainda, a afirmar de forma a lhes representar.

As sete vozes interlocutoras deste estudo permitiram que se alcançasse uma visão sobre juventude, ou melhor, juventudes. O ‘estado de ânimo’, do qual Dávila León (2005) argumenta como essencial para se viver a juventude, manifesta-se de maneira particular em cada um. E, ao se abrirem às questões levantadas e mais ainda por serem os produtores dos vídeos, deixaram escapar um pouco do que os constitui, sem, porém, aceitarem, que digamos, que se trata de uma única juventude ou mesmo de múltiplas juventudes que possam ser categorizadas. Ao contrário, são jovens que não se fixam a “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída” (BAUMAN, 2005, p.60), demonstrando necessidade de livrar-se de rótulos.

Nessa perspectiva, os apontamentos tecidos nesta investigação podem considerar que os jovens aqui representados, assim como os demais sujeitos da

pós-modernidade (HALL, 2005), sentem dificuldades para responder a questões como ‘quem sou?’ ou ainda ‘quem sou para os outros?’ (WOODWARD, 2007). Desse modo, percebemos a identidade como algo muito mais abstrato e necessário à natureza humana que propriamente algo que possa ser definido.

Como levantado, esses jovens veem nos bairros onde vivem o lugar de pertencimento do qual Martín-Barbero (2009) fala e, nesses espaços, vivenciam o cotidiano que repercute nas múltiplas identidades que experimentam. Isso é percebido nas falas de Mário (14), ao enfatizar “lá eu tenho muitos amigos”, e de André (16), que classifica seu bairro como “bem legal” em contradição com os problemas sociais presentes no local. Essa relação, na visão de Dayrell (2007, p. 1112), é indispensável para se compreender as relações de sociabilidade que os jovens estabelecem nesses espaços:

Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significado [...]. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um *lugar* de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos.

Investigar no campo da mídia-educação, tomando os jovens participantes do projeto *Telinha de Cinema* como sujeitos da pesquisa e os vídeos por eles produzidos como objeto empírico, possibilitou conhecer fragmentos de uma proposta que reconhece a influência dos meios de comunicação no dia a dia da sociedade. Partindo daí, estimulam-se jovens a perceberem suas criações midiáticas como meio por onde podem representar os rituais que os constituem como cidadãos.

Pela análise, temos que o incentivo para que os jovens se apropriem cada vez mais das possibilidades de expressão que as chamadas novas mídias oferecem contribui para que esses sujeitos, esperançosos por ser fazerem ‘vozes’, encontrem espaço para mostrar suas práticas culturais e cotidianas, ou seja, para representar suas identidades culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRIA, J; LEITE, C. R. *Imaginário, linguagem audiovisual e identidade em vídeos realizados por jovens*. In: Encontro de Educação e Estudos Culturais, Canoas, 2004. Disponível em: <<http://www.users.rdc.pucrio.br/midiajuventude/imaglingugtexto.htm>> Acesso em: 25 ago. 2011
- ALKMIM, A. C. *Telefone é cultura? Um estudo sobre a evolução da telefonia no Brasil*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Abril de 2008. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/07/02/telefone-e-cultura/>> Acesso em: 07 out. 2011.
- ANDRADE, M. A. A. *Cultura política, identidade e representações sociais*. Recife: FJN, Ed. Massangana, 1999.
- BARBALHO, A.. *A Criação Está NoAr: Juventude, Mídia e Cidadania*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0780-1.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARTHES, R. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BYRNE, S; POTTER, J. W. Quais são os efeitos do conhecimento sobre a mídia? In: MAZZARELLA, S. R. (Org.). *Os jovens e a mídia: 20 questões*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CAMARANO, A. A. *et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros*. Texto para discussão nº 1038. IPEA, Rio de Janeiro, 2004 Disponível em:<www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/caminhos.pdf> Acesso em 27 set. 2011.
- CARA, D; GAUTO, M. Juventude: percepções e exposição à violência. In: ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. (orgs). *Juventude: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.
- CARMO, P. S. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- CARNEIRO, V. L. Q. O meio ambiente nos roteiros de crianças e adolescentes: mais que uma temática. *Rev. eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande do Sul, v.

28, 2012. Disponível em:<<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3135/1796>> Acesso em: 15 dez. 2012,

_____. Lecturas propositivas de TV y creación de guiones dibujados por adolescentes. *Comunicar* - Revista Científica de Educomunicación, nº 31, v. XVI, 2008. Disponível em:<<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=31&articulo=31-2008-44>> Acesso em: 08 fev. 2011.

_____. A TV que crianças e adolescentes fariam, se tivessem uma câmara na mão. *Comunicação e Informação*, nº 02 v. 8, 2005. Disponível em:<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=000004104&dd1=c95d0>> Acesso em: 07 mar. 2011.

CARVALHÉDO, W. S.; LIRA, E. R. *A cidade planejada e a segregação sócio-espacial urbana: o estudo de Palmas – TO*. In: 12º Encontro de Geógrafos de America Latina, Uruguay. 2009. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area05/5106_CARVALHEDO_Wlisses_dos_Santos.pdf> Acesso em 08 nov. 2011.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura. Volume I*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTRO, D. T. *Inclusão e Exclusão Digital em Palmas: o Projeto Palmas Virtual*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0377-1.pdf>> Acesso em 31 ago. 2012.

CASTRO, T. B. *Jovens blogueiras: um estudo sobre identidades juvenis na Internet*. Dissertação (Mestrado em Educação) Canoas, RS, ULBRA, 2006. Disponível em: <<https://memphis.ulbracket.com.br/BIBLIO/PPGEDUM045.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2011.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____. *Os Jovens e o Saber, Perspectivas Mundiais* (org.). 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2001

_____. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

COSTA, A. S. V. *O espaço urbano e a segregação em Palmas - TO: um estudo de caso sobre o bairro Jardim Aurenny I*. In: XVI Semana de Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ippur.ufrrj.br/download/semana_pur_2010/completos/adenilsonpalmas.pdf> Acesso em 08 nov. 2011.

COUTO, H. H. O. M. *Vídeos@ juventudes.br: Um estudo sobre vídeos compartilhados por jovens na Internet*. In: I Seminário “Escritas, Imagens e Criação: Diferir” – 16º COLE: Congresso de Leitura do Brasil, 2007. Disponível em:<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem14pdf/sm14ss01_03.pdf> Acesso em: 26 ago. 2011.

CUNHA, O. N. P. *Novas estéticas audiovisuais: Quando o celular se torna a câmera*. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Estudos do audiovisual, do II Ecomig, UFMG, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/labmidia/novosformatos2/arquivos/oswaldo_celular.pdf> Acesso em: 25 ago. 2011.

DÁVILA LEÓN, O. Adolescência e juventude: das noções às abordagem. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. Ação Educativa. São Paulo, 2005.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 09 ago. 2012.

_____. O jovem como sujeito social. In: *Juventude e Contemporaneidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_____. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud, ano 9, nº 22, 2005, Cidade do México. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf> Acesso em: 09 ago. 2012.

_____; GOMES, N. L. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, M.; GOMES, N. L.; DAYRELL, J. (Org.). *Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2009.

DELORS, J. (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª ed., São Paulo: MEC/UNESCO/Cortez, 2001.

DIAS, L. *Telinha de Cinema*. Postado no Blog Nossa Dica. 2010. Disponível em: <http://www.nossadica.com/telinha_de_cinema.php> Acesso em: 28 out. 2011.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. *Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação*. PA: Educação e Realidade, v. 33, nº 1, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>> Acesso em: 21 ago. 2012.

_____; SANTOS, L. S. *A experiência estética no âmbito da produção audiovisual*. In: XVII Seminário de Iniciação Científica da Puc-Rio, 2009. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2009/relatorio/ctch/edu/luciana.pdf> Acesso em: 21 ago. 2012.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. (orgs). *Juventude: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

FISHERKELLER, J. Como a autoidentidade das crianças está relacionada às experiências com a mídia na vida diária? In: MAZZARELLA, S.R. (org.). *Os jovens e a mídia: 20 questões*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, V. R. V. Representações, mediações e práticas comunicativas. In: PEREIRA, M. GOMES, R.C.; FIGUEIREDO, V.F.(Org). *Comunicação, representação e práticas sociais*. Rio de Janeiro; Aparecida: Editora PUC-Rio; Editora Idéia & Letras, 2004.

_____. Comunicação, Sociabilidade e Cotidiano: o fio de Ariadne, a palavra da rua. In: FAUSTO NETTO, A.; PINTO, M. J.(org.). *O Indivíduo e as mídias: ensaios sobre comunicação, política, arte e sociedade no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Diadorim, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3ª ed. Liber Livro editora, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 2002.

GOMES, G. S. *Em nome do pai, da cidade e da identidade: estratégias midiáticas do processo de globalização no estado do Tocantins*. (Tese de doutorado). São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

GONNET, J. *Educação e mídias*. São Paulo: Loyola, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construções da informação*. São Paulo: Pioneira, 2002.

GOSCIOLA, V. *Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas*. São Paulo: Senac, 2008.

HALL, S. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

_____. Identidade Cultural e Diáspora. In: *Cidadania. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 24, Brasília: Iphan/MEC, 1996.

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

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMOES, A. *Cibercultura e Mobilidade*. A Era da Conexão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>> Acesso em: 07 out. 2011.

LUCENA, T. F. R. *M-arte: Arte comunicação móvel*. Dissertação (Mestrado em Arte), Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/49/TDE-2010-08-26T095254Z4987/Publico/2009_PauloFranklinRLucena.pdf> Acesso em 08 nov. 2011.

_____. *A constituição da linguagem videográfica dos aparelhos celulares*. Anais do XVII Encontro da ANPAP: Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/195.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2011.

MARCOS, M. L.. Comunicação vs Informação: Comunicação e Comunicabilidade. In. FAUSTO NETTO, A.; PINTO, M. J.(org.). *O Indivíduo e as mídias: ensaios sobre comunicação, política, arte e sociedade no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Diadorim, 1996.

MARTÍN- BARBERO, J. *Dos meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades. In. MORDUCHOWICZ, R. (coord). *Los jóvenes y las pantallas*. Nuevas formas de socialidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis. *Sociedade Midiatizada*. (Org). Rio de Janeiro: Manuad, 2006.

_____. *Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Coleção Comunicação Contemporânea 3, São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (org.). *Por outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Jóvenes: Comunicación e identidad*. Revista de Cultura. Pensar Iberoamérica. nº 0 fevereiro de 2002. Disponível em:<<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>> Acesso em: 06 mar. 2012.

MAZZARELLA, S. R. (Org.). *Os jovens e a mídia: 20 questões*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MISSAU, L. D. *TV OVO: a representação de identidades juvenis no audiovisual*. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Santa Maria, RS, Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em:<<http://w3.ufsm.br/poscom/wp-content/uploads/2012/07/Lucas-Missau-Disserta%C3%A7%C3%A3o-20104.pdf>> Acesso em 20 set. 2012.

MORDUCHOWICZ, R. Introducción. Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de socialidad. In: MORDUCHOWICZ, R. (coord). *Los jóvenes y las pantallas*. Nuevas formas de socialidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008a.

_____. La relación de los jóvenes y las pantallas. In: MORDUCHOWICZ, R. (coord). *Los jóvenes y las pantallas*. Nuevas formas de socialidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008b.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓBREGA, L. P. A construção de identidades nas redes sociais In: *Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 20, n. 1/2, 2010 Disponível em: <<http://revistas.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/1315/899>> Acesso em 25 ago. 2011.

PEDROSA, L. L. C. *Nas mãos dos jovens: modalidades de uso do celular para produção de vídeos no contexto de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Brasília DF, Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/10980/1/2012_LeybersonLelisChavesPedrosa.pdf> Acesso em 13 jul. 2012.

QUEIROZ, T. C. N. *Culturas juvenis, constatação social e cidadania: a voz ativa do hip hop*. In: ALVIM, R; FERREIRA JÚNIOR, E; QUEIROZ, T. (orgs). *(Re) construções da juventude: cultura e representações*. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2004.

RÊGO, M. R. F. *Educação pela comunicação e seus significados para jovens: um estudo com participantes da ONG Auçuba Educação e Comunicação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Brasília, DF, Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9708/1/2011_MilenaRodriguesFernandesRego.pdf> Acesso em 05 jan. 2012.

REGUILLO CRUZ, R. *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión*. In: *Juventude e Contemporaneidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_____. *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.

RIBEIRO, L. *Juventude, violência e pobreza no bairro de Peixinhos: Questionamentos e alternativas*. In: ALVIM, R; FERREIRA JÚNIOR, E; QUEIROZ, T. (orgs). *(Re) construções da juventude: cultura e representações*. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. *A ecologia pluralista das mídias locativas*. In: Revista FAMECOS, v.37, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/5550/5034>> Acesso 30 jun. 2011

SANTOS, M. S. T.; FRAGOSO, P. M. A. *Vídeo digital: identidades e representações das culturas populares*. Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v.32, n.1, 2009.

SIBILIA, P. *O show do eu*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2008.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T.da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007

SODRÉ, M. *Antropológica do espelho*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA, M. C. S; SILVA FILHO, W. O. *Liguem seus celulares no cinema: Breve história, linguagem e perspectivas*. In VI Congresso de História da mídia, Niterói, UFF, 2008. Disponível em: <<http://paginas.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/6o-encontro-2008-1/Liguem%20seus%20celulares%20no%20cinema.pdf>> Acesso em 26 ago. 2011.

TOLEDO, M. *Educação Audiovisual Popular no Brasil: Panorama, 1990-2009*. Tese (Doutorado em Estudos dos Meios e da Produção Midiática) – Escola de Comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível

em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde.../2351228.pdf>> Acesso em 21 nov. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VÍDEO e tecnologias digitais atraem jovens para novas turmas. In: *O Girassol*, publicado em 06 mar.2012. Disponível em: <<http://www.ogirassol.com.br/materia.php?u=palmas--video-e-tecnologias-digitais-atraem-jovens-para-novas-turmas>> Acesso em 07 marc. 2012.

VON FEILITZEN, C. Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. *Comunicar* - Revista Científica de Educomunicación, nº 18, 2002. Disponível em:<<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=18&articulo=18-2002-04>> Acesso em 24 fev. 2012.

_____. Educação para a Mídia, Participação Infantil e Democracia. In: VON FEILITZEN, C.; CARLSSON, U. (Org). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2002.

_____; BUCHT, C. *Perspectivas sobre a criança e a mídia*. Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grasse, 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Documentos consultados da ONG Associação de Educação Cultura e Meio Ambiente Casa da Árvore referentes ao projeto Telinha de Cinema – tecnologia, educação & arte:

FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PROJETOS (Programa Petrobras Desenvolvimento & Cidadania) - nome do projeto: *Telinha de Cinema – Tecnologia, Educação & Arte*. Organização proponente: *Casa da Árvore Projetos Sociais* - Associação de Educação Cultura e Meio Ambiente Casa da Árvore 18 / 05 / 2010

PROJETO PEDAGÓGICO TELINHA DE CINEMA. Curso de Vídeo de Bolso – Telinha de Cinema. Disponível em: <<http://telinhapedagogico.blogspot.com.br/p/projeto-pedagogico.html>> Acesso em: 23 mar. 2012.

RESUMO DO PROJETO. Documento Institucional. Casa da Arvore Projetos Sociais, 2012.

Endereços eletrônicos da ONG Associação de Educação Cultura e Meio Ambiente Casa da Árvore (Telinha de Cinema):

- <<http://www.casadaarvore.art.br>>
- <<http://www.circuitotelinhanaescola.blogspot.com>>
- <<http://www.facebook.com/casadaarvore.ong>>
- <<http://www.facebook.com/pages/Telinha-de-Cinema/198504786923105>>
- <<http://www.telinhadecinema.blogspot.com>>
- <<http://www.telinhapedagogico.blogspot.com.br>>
- <<http://www.youtube.com/user/ongcasadaarvore>>
- <<http://www.youtube.com/user/telinhanaescola>>

Composições:

CONSUELO, Baby; GOMES Pepeu. Juventude. Intérprete: Baby Consuelo. In: *Canceriana Telúrica*, Brasil: WEA, 1981, faixa 7.

MIRA, Samuel. Juventude (é mentalidade). Intérprete: Sam The Kid. In: *Pratica(mente)*. Portugal: Edel Recors, 2006 faixa 3.

Filmografia:

2 COELHOS. Direção: Afonso Poyart. Brasil: Imagem Filmes, 2012.

A ERA do gelo 3. Direção: Carlos Saldanha e Mike Thurmeier. EUA, Fox Filmes, 2009.

AI QUE VIDA. Direção: Cícero Filho, Brasil: TVM Filmes, 2008.

BILLI PIG. Direção: José Eduardo Belmonte. Brasil: Imagens Filmes, 2012.

DESAPARECIDOS, o filme. Direção: David Schurmann. Brasil: Produção independente em co-produção: Teleimage, 2011.

LISBELA e o prisioneiro. Direção: Guel Arraes. Brasil: Fox Filmes, 2003.

O HOMEM do futuro. Direção: Cláudio Torres, Brasil: Globo Filmes, 2011.

APÊNDICE A - Questionário

Este questionário é parte da pesquisa **“A PRODUÇÃO DE VÍDEO POR CELULAR E A REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS**: estudo com estudantes participantes do projeto *Telinha de Cinema*” desenvolvida por Rosana Alves de Oliveira junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB na linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação, eixo de interesse: Mídias e Mediações Pedagógicas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

Garantimos total sigilo sobre a identidade do entrevistado.

Data: ____/____/____

Nome completo: _____

1 – Idade: _____

2 – Sexo () Masculino () Feminino

3 – Qual ano escolar você está cursando? _____

4 – Qual é a sua escola? _____

5 – Onde você mora (bairro)? _____

6 – Qual sua religião?

() Protestante

() Católica

() Espírita

() Sou religioso, mas não sigo nenhuma.

() Ateu, não tenho religião.

() Outra. Qual? _____

7 – Você se considera?

() Indígena

() Negro/a

() Pardo/a

() Amarelo/a

() Branco/a

8 – Atualmente você mora com quantas pessoas? _____

Qual seu parentesco com essas pessoas? _____

9 – Qual a renda mensal de sua família?

() Até 1 salário mínimo

() 1 a 3 salários mínimos

() Acima de 4 salários mínimos

10 – Você já está trabalhando? () Sim () Não

Se sim, o que você faz? _____

11 – De quais tecnologias você dispõe?

- TV
- MP3 ou outro reproduutor de som portátil
- Internet
- Celular
- Outro(s). Quais? _____

12 – O que você costuma fazer nos momentos de lazer? Marque até três opções por ordem de preferência (1^o, 2^o, 3^o).

- Assistir TV.
- Navegar na *web*.
- Ir ao cinema.
- Dormir, descansar.
- Ler.
- Praticar esportes.
- Conversar com os amigos.
- Ouvir música.
- Ir à igreja.
- Namorar.
- Visitar parentes.
- Fazer compras.
- Ir a festas e dançar.
- Não fazer nada.
- Outra. Qual? _____

13 – Entre os vídeos que você colaborou na produção, qual você mais gostou? Por quê?

14 – Entre os vídeos que você colaborou na produção, qual você menos gostou? Por quê?

15 – Complete as frases:

1. Eu sou um/a jovem _____
2. O que me motivou a fazer vídeo por celular foi _____
3. Aprender a produzir vídeo por celular foi _____
4. O que mais gosto de produzir _____
5. Nos vídeos que produzo, _____
6. Quando faço um vídeo, _____
7. Um bom vídeo para mim tem _____
8. Produzindo vídeo eu posso _____

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada

1. Antes de participar do *Telinha*, você já havia produzido algum vídeo? Se sim, como foi essa experiência (história, dificuldade, usou o celular ou outro dispositivo)?
 2. Após a participação no projeto, você continuará a produzir vídeo por celular? Se sim, por quê? Se não, por quê?
 3. No processo de produção, do que você mais gostou de fazer? Por quê?
 4. Você diria que é fácil ou difícil produzir vídeo por celular? Por quê?
 5. O que você achou da experiência de produzir? É diferente de assistir, ouvir ou ler?
 6. Você acha que mudou alguma coisa depois dessa experiência com produção de vídeo?
 7. Ao produzir uma cena, vocês pensavam em fazer planos mais abertos, mais fechados, tomavam cuidados com os movimentos, com os ruídos e, no processo de edição, se preocupavam com a escolha da trilha sonora, entre outros cuidados? Como essas escolhas podem ajudar a contar a história?
 8. Quando vocês definiam o que contar na história, o que faziam para saber mais sobre o assunto e assim construir o roteiro?
 9. Você gosta que os vídeos sejam compartilhados no *YouTube*? Se sim, por que é interessante?
 10. Alguém da sua família ou amigo assistiu a um vídeo que você ajudou a produzir? O que você acha disso?
 11. Você já repassou a alguém o que aprendeu? Se sim, pode contar como foi essa experiência?
 12. Como foi a experiência de conhecer e trabalhar em grupo com os outros jovens participantes do projeto?
 13. Qual contribuição você acha que deu para o resultado final dos vídeos?
- **Os temas abordados nos vídeos produzidos por celular**
14. Adolfo, ao se transformar em um menino como tanto queria, passou a curtir a vida. Por que isso aconteceu? (*Adolfo a vida de um verme*)
 15. No vídeo *Advinha o que estou vendo*, o menino passava muito tempo acessando a internet e não saía com os colegas. O que vocês quiseram mostrar com essa história?
 16. No vídeo *Por um fio*, o aluno preferia ouvir música a acompanhar a aula. Então, por que você acha que ele ouviu o conselho da colega?
 17. Por que vocês escolheram colocar o bonequinho dançando e não fazendo outra coisa (como jogando futebol, andando de bicicleta, estudando...)? (*A dança do boneco*)

18. No vídeo *Sumindo por acaso*, o personagem coloca várias cadeiras, para e pensa e, mesmo assim, retira todas, porque ele faz isso?
 19. Por que o menino criou uma bicicleta imaginária? (*A bicicleta imaginária*)
 20. No vídeo *O anel mágico*, o anel não ficou com nenhuma das meninas, por quê?
 21. Por que o assalto foi atrapalhado? (*Assalto atrapalhado*)
 22. Por que os dois meninos decidiram recolher o lixo que outras pessoas jogaram na rua? (*Rua do lixo*)
- **O bairro como reconhecimento de identidades**
23. O que você acha do bairro onde mora?
 24. O que acha que pessoas que moram em outro local da cidade pensam sobre seu bairro?