

OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE OS MOVIMENTOS DE PESQUISA E DE CRIAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

THE INTERTWINING BETWEEN RESEARCH AND CREATION MOVEMENTS: SOME REFLECTIONS

LOS ENTRELAZAMIENTOS ENTRE LOS MOVIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN Y DE CREACIÓN:
ALGUNAS REFLEXIONES

Maria Regina Bortolini

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora e pesquisadora do Laboratório de Estudos em Representações Sociais do Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto. Co-coordenadora do projeto “Territórios, Memórias e Diálogos Interculturais”, Petrópolis/RJ – Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1538-7968>, e-mail: reginabortolini@fmpfase.edu.br

Kelly Cristina Russo de Souza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ. Co-coordenadora do projeto “Territórios, Memórias e Diálogos Interculturais”, Rio de Janeiro/RJ – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-1173>, e-mail: reginabortolini@fmpfase.edu.br

Julia Salles

Doutora em Comunicação, Universidade de Montreal.
Co-coordenadora do projeto “Territórios, Memórias e Diálogos Interculturais”, Montreal – Qc – Canadá.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2700-0612>, e-mail: juliacsalles@yahoo.com.br

Alice Gonçalves Mesquita

Graduanda em Medicina. Voluntária de Iniciação Científica do projeto “Territórios, memórias e Diálogos Interculturais” pelo Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto, Petrópolis/RJ – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1652-52934>, e-mail: alicemesquita18@gmail.com

Calebe Lima de Brito

Graduanda em Medicina. Voluntária de Iniciação Científica do projeto “Territórios, memórias e Diálogos Interculturais” pelo Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto, Petrópolis/RJ – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4082-9468>, e-mail: calebelimamed@gmail.com

Francine Cristina de Menezes Nunes

Graduanda de Pedagogia. Voluntária de Iniciação Científica do projeto “Territórios, memórias e Diálogos Interculturais” pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ, Rio de Janeiro – RJ – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9687-7277>, e-mail: francine_100mn@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa-criação desenvolvida por um conjunto de universidades e escolas parceiras para discutir possibilidades do uso da tecnologia de imersão (vídeo 360 graus) no desenvolvimento de projetos educativos e artísticos. Tem como ponto de partida a valorização do ponto de vista de adolescentes de idades entre 14 e 19 anos, de diferentes origens, matriculados em escolas públicas das periferias do estado do Rio de Janeiro e da província do Quebec, Canadá, para apresentarem suas perspectivas sobre seus territórios através do uso da tecnologia de imersão. Neste artigo, apresentamos diversas modalidades de pesquisa-criação em torno de projeto de desenvolvimento de vídeos 360, que estabelece diálogo entre distintos territórios. Identificamos os diferentes territórios educativos permeados por sujeitos em suas diversidades culturais, políticas, econômicas e sociais, sob a égide das tecnologias e

desigualdades sociais. O propósito é apresentar alguns dos desafios dessa produção coletiva e os espaços de encontro criados a partir das novas tecnologias, em um percurso que exigia visitar a memória de um território — quando este se viu limitado por medidas sanitárias em contexto da pandemia de COVID19 — e o desvelar de outros territórios, mais intimistas e singulares, resignificando os espaços de circulação a partir da re(construção) de histórias, valores e de modos de percepção do mundo.

Palavras-chave: Educação e tecnologias imersivas; Adolescência; Pesquisa-criação; Autonarrativas.

ABSTRACT

This article presents partial results of the research-creation developed by a group of universities and partner schools to discuss the possibilities of using immersion technology (360-degree video) in the development of educational and artistic projects. It has as a starting point the appreciation of the point of view of adolescents aged between 14 and 19, from different origins, enrolled in public schools in the outskirts of the state of Rio de Janeiro and the province of Quebec in Canada, to present their perspectives on their territories through the use of immersion technology. In this article, we present the various modalities of research-creation around a 360-degree video development project, which establishes a dialogue between different territories. We identified the different educational territories permeated by subjects in their cultural, political, economic, and social diversities, under the aegis of technologies and social inequalities. The purpose is to present some of the challenges of this collective production and the spaces for meetings created from new technologies, in a path that required revisiting the memory of a territory — when it was limited by sanitary measures in the context of the COVID19 pandemic — and the unveiling of other territories, more intimate and unique, resignifying the circulation spaces from the re(construction) of stories, values and ways of perceiving the world.

Keywords: Education and immersive technologies; Adolescence; Research-creation; Self-narratives.

RESUMEN

Este artículo presenta resultados parciales de la investigación-creación desarrollada por un grupo de universidades y escuelas colaboradoras para discutir posibilidades de utilizar la tecnología de inmersión (video 360 grados) en el desarrollo de proyectos educativos y artísticos. Tiene como punto de partida la valoración de la perspectiva de adolescentes con edades entre 14 y 19 años, de diferentes orígenes, matriculados en escuelas públicas de la periferia del estado de Río de Janeiro y de la provincia de Quebec, Canadá, para presentar sus puntos de vista sobre sus territorios, a través del uso de tecnología de inmersión. En este artículo presentamos diversas modalidades de investigación-creación en un proyecto de desarrollo de videos 360, que establece diálogo entre distintos territorios. Identificamos los diferentes territorios educativos frecuentados por sujetos en sus diversidades culturales, políticas, económicas y sociales, bajo la égida de las tecnologías y las desigualdades sociales. El propósito es presentar algunos de los retos de esta producción colectiva y los espacios de encuentro creados a partir de las nuevas tecnologías, en un camino que requería volver a visitar la memoria de un territorio — cuando este se vio limitado por medidas sanitarias en el contexto de la pandemia COVID19 — y el desvelamiento de otros territorios, más íntimos y únicos, redefiniendo los espacios de circulación a partir de la re(construcción) de historias, valores y formas de percibir el mundo.

Palabras-clave: Educación y tecnologías inmersivas; Adolescencia; Investigación-creación; Autonarrativas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vemos a significativa ampliação dos usos de recursos digitais em diferentes contextos e em vários âmbitos das relações sociais. As medidas de emergência sanitária surgidas no contexto da pandemia do COVID19 tornaram esse processo ainda

mais veloz, sobretudo no campo da educação (ALMEIDA *et al.*, 2020). Se por um lado, nossa relação em ambientes imediatos tenha ficado singularmente limitada, por outro, com o maior desenvolvimento tecnológico e acesso a esses recursos, a sociedade intensifica suas formas de atuar em rede e novos espaços são criados. No entanto, esse fluxo constante de comunicação e interação proveniente do atual contexto pandêmico, agrava ou torna mais evidentes as desigualdades de diversas ordens, existentes em variados territórios (MATOS; GUIMARÃES; BASÍLIO, 2021).

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa-criação *Territórios, memórias e tecnologia de imersão: diálogos interculturais e pesquisa-criação com adolescentes de escolas públicas do Rio de Janeiro*, que procurou investigar como adolescentes¹, de diferentes origens étnicas e nacionais, percebem e se relacionam com seu(s) território(s), por meio da tecnologia de imersão (vídeo 360 graus). Importante salientar que o projeto foi concebido antes da chegada da pandemia, e precisou se adaptar às novas exigências sanitárias de confinamento e aos limites de mobilidade impostos aos adolescentes e jovens participantes. No entanto, como sinalizam diferentes autores, o desenvolvimento de tecnologias móveis de comunicação conectadas à internet (smartphones, GPS, tablets) tem possibilitado a emergência de novas práticas artísticas e narrativas, presentes no cotidiano de jovens de diferentes idades ou classes sociais (LEROUX, 2011; SALLES, 2016).

Importante destacar que a emergência das tecnologias móveis se insere em um contexto mais amplo, definido por diversos autores como a “virada da mobilidade” (SHELLER; URRY, 2006; CRESSWELL, 2006; entre outros). O crescimento (em termos de intensidade e de velocidade) da circulação da população mundial, da informação e de bens de consumo e de comunicação suscitou o interesse de teorias contemporâneas de diversas áreas. As diferentes mobilidades tornaram-se objeto de pesquisas transdisciplinares que abordam temas variados como os fluxos migratórios, as redes híbridas educativas ou as mídias móveis e seus impactos em comunidades tradicionais. Para Sheller e Urry, por exemplo, vivemos hoje “the new mobilities paradigm”, que questiona as noções habituais de movimento e de espaço e propõe novas ferramentas conceituais e metodológicas para estudar o grande fluxo material e informacional da atualidade. “A mobilidade passa a ser

¹ Compreendemos que a categoria “adolescentes” ou “jovem” precisa ser sempre problematizada, visto que os critérios que a constituem são históricos e culturais; esclarecemos que fazemos referência a Dayrell (1999, 2003), a Sposito (1997, 2003) e a Peralva (1997).

compreendida como movimento inserido no contexto de relações socioculturais” (CRESSWELL *apud* RUSSO; SALLES, 2020, p. 15).

A partir do uso de tecnologia imersiva (dispositivos de 360 graus), temos o interesse em compreender as experiências e perspectivas dos adolescentes no debate sobre território, autonarrativas, mobilidade e novas práticas culturais, sociais e educativas vivenciadas por eles, principalmente a partir do contexto de emergência sanitária ocasionada pela pandemia do Coronavírus em 2020. Como apontam as pesquisadoras Papazian-Zohrabian e Mamprin (2020), o momento atual possui uma grande potencialidade traumática devido aos diferentes processos de ruptura que vivemos a partir do quadro pandêmico e das medidas de confinamento social. No entanto, as autoras ressaltam que adolescentes e jovens foram mais profundamente marcados pelo confinamento e distanciamento social, visto que

O equilíbrio psíquico e a saúde mental desses jovens são caracterizados pelo movimento, atividades sociais, esportes, trabalho ou estudos. O movimento reverso imposto pela pandemia submeteu a saúde mental de nossos adolescentes a uma dura prova. Dificuldades financeiras, sociais/de relacionamento adicionaram-se às vezes a frustrações sociais e acadêmicas e aumentaram, em alguns jovens, certas dependências (ciberdependência e outros). (PAPAZIAN-ZOHRABIAN; MAMPRIN, 2020, p. 9, tradução nossa).

A paralisação de tudo que representava “vida” (escolas, colegas, universidade, organização comunitária, centros de esporte e lazer, museus, empresas); a falta de contato humano; a fragilidade socioeconômica, social e psicológica das pessoas; a interdição de visita a hospitais e a impossibilidade de rituais de dolo na perda de entes queridos... Esse contexto de insegurança e medo afeta todos, mas: como o confinamento influenciou a forma de adolescentes vivenciarem seus territórios? Como percebem os limites desses territórios: casa, sua escola (inacessível) e seus arredores diretos no contexto contemporâneo? Como constroem suas autonarrativas a partir do atual contexto?

A partir dessas questões iniciais, cinco jovens matriculados em uma escola pública de Ensino Médio e cinco estudantes da etnia Guarani Mbya, de duas aldeias do Rio de Janeiro, foram convidados a participarem de uma formação para o uso de câmeras 360

graus e, com elas, desenvolverem projetos pessoais de construção de autonarrativas a partir e sobre seus territórios.²

Organizamos o texto em quatro partes. Na primeira, apresentamos as diferentes modalidades de pesquisa-criação relacionadas com o uso de tecnologia de imersão (vídeos 360 graus) e o debate sobre mobilidades. Em seguida, discutimos o conceito de território a partir da singularidade dos sujeitos e a diversidade étnica, cultural, política, econômica e social, sob a égide das tecnologias e desigualdades sociais. Na terceira parte, apresentamos alguns dos desafios com os quais precisamos lidar para o desenvolvimento dessa produção coletiva, mas também os espaços de encontro, criados a partir do uso das novas tecnologias, ao propor um projeto de pesquisa-criação. Na quarta e última parte do texto, apresentamos algumas reflexões sobre essa experiência: como a proposta de pesquisa-criação, que exigia visitar ou recriar territórios a partir de produção audiovisual em 360, produziu desafios e estimulou a (re)descoberta de fronteiras mais intimistas e singulares, no caso dos adolescentes que habitam nas cidades; ou mais coletivos e de reconstrução da memória, no caso dos Guarani Mbya, que partiram do território para evidenciar valores e modos próprios de percepção Guarani sobre o mundo.

Apesar de serem resultados parciais, justificamos a importância do artigo haja vista o ineditismo de sua proposta, assim como a urgência de as novas tecnologias serem repensadas e apropriadas por educadores(as) de modo crítico e a partir de uma perspectiva de ampliação dos espaços de expressão e de criação artística de jovens e adolescentes. Como lembra Santos (2020), a “cruel pedagogia do vírus” explicita as desigualdades existentes nas relações norte-sul, no modelo de desenvolvimento capitalista que exclui milhares de pessoas e que silencia e torna descartáveis alguns desses corpos (quase sempre negros, indígenas e periféricos). Nesse sentido, a criação de novos espaços de articulação e de reconstrução das teias sociais, a partir do diálogo artístico-cultural de adolescentes que discutem e constroem suas narrativas, pode ser vista como iniciativas de insurgência.

² Concomitantemente, estudantes de cinco turmas do ensino médio de escolas públicas das cidades de Montreal e Laval, ambas na província do Québec, no Canadá, participaram de ateliês de criação de autonarrativas em mídias imersivas, também abordando a temática do território. No entanto, pelas limitações de espaço, neste artigo trataremos apenas das reflexões oriundas da experiência dos jovens do contexto brasileiro.

Algumas definições iniciais: pesquisa-criação, tecnologia de imersão, autonarrativas e mobilidade

A articulação de pesquisa acadêmica (e das metodologias que lhe são próprias) com processos criativos e práticas artísticas e midiáticas é encontrada com frequência em trabalhos de diversas áreas sob diferentes designações, tais como *art based research* ou *practice as research* (CARPENTIER, 2020; CHAPMAN; SAWCHUK, 2012). No contexto canadense, a pesquisa-criação é uma modalidade das atividades de pesquisa acadêmica reconhecida pelas instituições de ensino, bem como pelas agências de fomento à pesquisa que englobam este tipo de articulação, entre elementos conceituais teóricos e práticas ou processos de criação (PAQUIN, 2014). O termo “pesquisa-criação” também tem sido adotado em alguns estudos no Brasil nos últimos anos para descrever trabalhos acadêmicos que articulam pesquisa científica e práticas criativas (CHAPMAN; SAWCHUK, 2012).

No livro *Thought in the Act* (2014), Erin Manning e Brian Massumi descrevem o contexto socioeconômico que permitiu, em 2003, o reconhecimento institucional da modalidade de “pesquisa-criação” para bolsas e subvenções pelas agências canadenses de fomento à pesquisa. Os autores referem-se especificamente à reputação da cidade de Montreal como polo internacional de inovação e “capital criativo”, para destacar um dos objetivos que motivam a emergência desta nova categoria, a “pesquisa-criação” (ou *research-creation*): “capturar para a pesquisa as energias criativas de artistas trabalhando dentro de instituições acadêmicas” (MANNING; MASSUMI, 2014, p. 84-85, tradução das autoras). Considerando o contexto de tendências neoliberais da pesquisa acadêmica, Manning e Massumi observam então o risco de que a pesquisa-criação seja mobilizada como uma forma de impor objetivos econômicos à pesquisa, quando esta é combinada a alguma prática de criação artística ou midiática: “In the neoliberal context, the emphasis on making art-work accountable has the consequence, whether explicitly intended or not, of formatting artistic activity for more directly economic forms of delivery to stakeholders.” (MANNING; MASSUMI, 2014, p. 85).

Em oposição a esta concepção institucional, Manning e Massumi formulam uma perspectiva alternativa, processual, da pesquisa-criação. Os autores defendem a pesquisa-criação como “uma interpenetração mútua de processos ao invés de uma comunicação de produtos” (MANNING; MASSUMI, 2014, p. 89). Como afirmam os autores, a grande ênfase

da pesquisa-criação deve ser a discussão dos processos e “o tipo de resultado almejado não seria pré-programado. Eles seriam efeitos experimentais emergentes de um processo contínuo.” (MANNING; MASSUMI, 2014, p. 89, tradução nossa). Nesse sentido, a pesquisa-criação refere-se a uma atividade de reflexão na ação (*thought in the act*), ao momento que precede a separação entre os dois termos (pesquisa e criação).

É nesta perspectiva processual da pesquisa-criação que se insere o projeto discutido no presente artigo. Para tanto, buscou-se construir com os participantes uma prática criativa emergente, onde o foco do trabalho estava principalmente no processo, e o produto era encarado como um resultado que poderia emergir (ou não) na expressão dos jovens sobre suas perspectivas em relação ao território. A metodologia da pesquisa foi utilizada com o intuito de registrar cada etapa do processo de criação e do desenvolvimento do projeto. Através de “diários de campo” realizados de forma escrita ou registrados em áudio e vídeo pelos próprios adolescentes, com ajuda de seus professores(as), foram construídas suas próprias narrativas sobre os diferentes momentos de reflexão, justificativas e tomadas de decisões, no tocante ao desenvolvimento de seu projeto audiovisual. Delory-Momberger (2009) nos ajuda a refletir sobre o uso da narrativa nos processos de formação. A autora baseia-se na ideia de que a construção da narrativa de sua própria existência pode ter um efeito formador e transformador sobre o sujeito individual e social. Nas palavras da autora:

É por meio da narrativa que o vivido da experiência dos homens ganha forma e sentido: “Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.” O ato de contar a vida faz parte da dinâmica do projeto de si, na medida em que estabelece uma relação dialética entre o passado (reapropriação de sua história) e o futuro (dimensão prospectiva) e abre um espaço de “formabilidade” à pessoa em formação. O sujeito narrador se fortalece como o autor de sua história e dele mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 09).

Simon Harel (1993) também constata que a prática da autonarrativa (expressão pessoal de um discurso sobre o lugar do sujeito no mundo) cumpre um papel significativo na afirmação e na construção de sujeitos, mas ele destaca a importância de não se buscar na autonarrativa a afirmação de uma identidade única originária, e deixar espaços para que “testemunhe impasses da identidade narrativa” (HAREL, 1993, p. 5), de identidades complexas e em mobilidade. Nesse sentido, foi importante para o projeto que a

autonarrativa fosse encarada pelos jovens participantes como uma prática na qual eles eram os autores de seus próprios discursos, e que estes discursos poderiam ser múltiplos, complexos e abertos. Foi essencial para o projeto que os alunos não se sentissem como objetos de pesquisa em um dispositivo que não lhes pertencia, mas que fossem considerados co-pesquisadores, em uma abordagem que garantisse que eles seriam plenamente donos de suas vozes e de suas histórias.

Territórios, identidades e fronteiras: sujeitos em suas singularidades no contexto da desigualdade

Neste projeto-criação foi preciso considerar a construção de autonarrativas na relação com o território. Nesse sentido, estamos tomando território nos termos de Milton Santos (1999), não apenas como o espaço físico, geográfico, onde residem os estudantes, mas como espaço dinâmico e vivo, onde esses jovens se fazem e se reconhecem como sujeitos.

O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999).

Território constantemente alterado, perpassado por objetos e ações, espaço humano, habitado, que abarca relações socioeconômicas, políticas e culturais (SANTOS, 2005).

Na contraposição a verticalidades perversas, pensamos o território como espaço para a construção de novas horizontalidades, que permitam a construção de lugares de redes, onde a criação de vídeos, mais que produzir uma fluidez virtual, conecte os sujeitos em toda a sua humanidade. Harel e Salles (2021) lembram que qualquer reflexão sobre as histórias de mobilidade implica que o sujeito dê forma a uma interpretação dos lugares e territórios pelos quais transita. Portanto, um lugar

é também um topos, uma sede que serve de base para o lugar comum (no quadro de uma retórica), um lugar de enunciação que estipula como o sujeito intervém no mundo do discurso. O território não se reduz a um ponto geofísico, à nomenclatura de suas asperezas, saliências e outras peculiaridades que constituem o retrato dinâmico de um espaço preciso. O território é também um espaço lúdico (propício à criação de novos imaginários do lugar) onde o sujeito do enunciado modula sua relação com um espaço circunscrito (HAREL; SALLES, 2021, n. p., tradução nossa).

Como Haesbaert (2004) analisa, todo território vive um contínuo processo de disputas que se expressa por uma multiplicidade de agentes e poderes. Será neste contexto de assimetria de poder que o autor vai propor o conceito de territorialidade: sua dimensão simbólica, um referencial territorial para a construção de um território, que não obrigatoriamente existe de forma concreta. Nesse sentido, Bhabha (1998) contribui para esse debate ao mostrar que é o movimento, a mobilidade que dará a característica principal à análise dessas territorialidades. A utilização de termos, como hibridismo entre lugares, mostra a abordagem que envolve território, cultura e identidade, que se baseia essencialmente no dinamismo, no movimento e no conflito.

A partir dessas reflexões, denominamos “territorialidades” a tentativa de vários coletivos em afirmar-se dentro de um mesmo território, ou seja, diferentes disputas de poder dentro de uma mesma delimitação territorial (KASTRUP, 2001). No contexto do Rio de Janeiro, diferentes atores coletivos são impulsados pela “imagem/possibilidade” de uma territorialidade de direitos a partir da luta por reconhecimentos identitários. O movimento negro, o movimento das favelas, organizações indígenas (nas aldeias ou nas cidades) ou os movimentos da juventude que exigem o direito à cidade, podem ser compreendidos como diferentes tentativas de se territorializar. Neste sentido, entendemos também a territorialização como um processo político de “habitar um território” (KASTRUP, 2001, p. 215). Nas palavras de Ceccim (2005, p. 175),

Habitar um território é “explorá-lo, torná-lo seu, ser sensível às suas questões, ser capaz de movimentar-se por ele com alegria e descoberta, mas sobretudo, detectando as alterações e dinâmicas deste território. Não considerando unicamente os fluxos cognitivos, técnicos e racionais – mas políticos, afetivos e interativos no sentido concreto, detectável da realidade.

Ao falarmos de territorialidade, enfatizamos as questões simbólicas e culturais e o sentimento de pertença, como também as questões políticas, sociais e econômicas em um contexto de grandes desigualdades. Como nos lembra Barth (1976), as fronteiras identitárias não são rígidas, movem-se, são constantemente negociadas. Evocar uma identidade coletiva é identificar as negociações em torno das identidades e suas fronteiras. Neste sentido, a definição de fronteiras é construída a partir das territorialidades: vários

grupos, cada um na construção e fortalecimento de identidades coletivas, disputam para habitar o mesmo território.

A construção de territórios educativos implica o reconhecimento de que “há uma pedagogia dos lugares, assim como uma territorialidade das ações educativas. Os espaços ensinam e a pedagogia cria ambientes.” (GOULART, 2020). Exige também um maior conhecimento sobre o contexto local e as dinâmicas que ele encerra. A escola, no Brasil, é, sem sombra de dúvida, a instituição que possui o equipamento público mais capilarizado pelo território nacional, frequentado diariamente pela quase totalidade de crianças, adolescentes e jovens. Ela pode ser um núcleo articulador dos recursos comunitários, do conhecimento local e, principalmente, das políticas públicas voltadas não somente para as definições educativas, mas também para ampliar o acesso a direitos dos segmentos populacionais que atende. Como aponta Xavier (2015, p. 31),

a visão sobre essa complexidade em torno da ideia de território enriquece o campo das políticas públicas e procura ultrapassar a frequente segmentação de demandas (a partir de uma visão sobre a vida, não se podem separar as esferas de atuação) e a focalização de ações (ações voltadas a um grupo-alvo que não levam em consideração as influências do território em que estão inseridas).

A potência dos territórios educativos reside justamente na sua capacidade de integrar diferentes agentes, ampliando e diversificando as oportunidades colaborativamente, solidariamente. Como proposto por Singer (2015, p. 14),

Propostas orientadas pela educação integral, ao levarem em consideração as dimensões vida-corpo-espaço-tempo, precisam partir da investigação de “como os educandos vivem a vida” e a que vivências são submetidos nos diversos espaços e tempos e na totalidade de seu viver.

No âmbito de nosso projeto, são os adolescentes que estão no centro do debate, percebidos como sujeitos históricos e coletivos: suas histórias nos ajudam a compreender as diferentes formas de habitar um território, a partir de suas singularidades e coletividades (DAYELL, 1999, 2003; SPOSITO, 2003). São narrativas que explicitam diferentes línguas, culturas e conflitos vividos por gerações, marcados por divisões de raça, gênero, etnia, classe social, entre outras especificidades. Diferenças também marcadas pelas desigualdades, principalmente em um momento no qual uma pandemia mundial expõe e amplia barreiras de segregação e exclusão.

Acreditamos, portanto, que a experiência de criação a partir do uso de dispositivos da tecnologia de imersão, pode ajudar a criar fluxos de interação e mediação para que esses jovens se sintam impulsionados a refletirem — coletivamente — seu papel neste espaço de múltiplas disputas e fronteiras, para revelar como ‘territorializam’ novos espaços nesse contexto de restrições.

Colocamos ênfase no ponto de vista desses adolescentes sobre o território, vislumbrado como uma história de interação entre sujeitos individuais e coletivos, que envolvem representações contrastantes do lugar. Como os grupos de jovens que participam no projeto deram resposta à multiplicidade e complexidade das suas relações com o território e com a história de si e do lugar que habitam. Importante articular essas questões com as peculiaridades e possibilidades das mídias imersivas, mais especificamente o vídeo 360 (ou realidade virtual). O conceito de remediação (BOLTER; GRUSIN, 2000) nos permite refletir sobre o aspecto aparente do “imediate” das mídias imersivas, sem esquecer seus impactos tecnológicos no processo criativo dos jovens. No entanto, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, foram muitos os desafios enfrentados, como trataremos a seguir.

Sujeitos da pesquisa: contextos e territórios específicos

O projeto foi desenvolvido com grupo de adolescentes de dois contextos diferentes: jovens do povo Guarani Mbya, de duas aldeias localizadas na cidade de Maricá, e estudantes do Ensino Médio da Escola Pública de Petrópolis, ambos no Rio de Janeiro.

Em relação aos adolescentes Guarani, vale lembrar que o povo Guarani é um dos maiores grupos indígenas da América do Sul; no Rio de Janeiro, estão distribuídos em terras situadas no litoral do estado, em área de Mata Atlântica, com aldeias em três municípios: Angra dos Reis (Aldeia Sapukai), Paraty (Aldeia Itatiim/Itaxi, Rio Pequeno, Araponga e Arandu Mirim) e Maricá (Aldeia Ka’aguy Hovy Porã e Aldeia Ara Hovy). Essa população possui interação regular e crescente com as pequenas e médias cidades ao redor das aldeias e, em sua maioria, vive da venda de artesanatos, da renda gerada por trabalhos pontuais e esporádicos nas cidades vizinhas, ou através dos benefícios recebidos pelo

Governo Federal³, e ainda através dos contratos de trabalho relacionados aos serviços nas áreas da educação e saúde dentro das aldeias⁴.

Participaram do projeto, um adolescente da aldeia Ara Hovy, localizada em Itaipuaçu, em um terreno que faz parte do Parque Estadual da Serra da Tiririca, e quatro habitantes da aldeia Ka'Aguy Hovy Porã, na Área de Proteção Ambiental, em São José de Imbassaí. Esses jovens, de idades entre 14 a 16 anos, cursaram até o quinto ano da educação fundamental nas escolas municipais indígenas situadas em suas aldeias e foram indicados pela comunidade para participarem do projeto. Nenhum deles tinha experiência prévia em cursos de produção audiovisual, além do uso de celulares ou das redes sociais. O professor responsável pela realização das oficinas de formação dos jovens é também um cineasta Guarani respeitado por seu povo, que organizou um ciclo de encontros com os jovens na própria aldeia, para que discutissem o conceito de território, aprendessem a utilizar a tecnologia da câmera imersiva e indicassem como gostariam de apresentar suas perspectivas sobre seu território. Essas oficinas aconteceram entre dezembro de 2020 e fevereiro de 2021 e, a partir desses encontros, foram produzidos cinco curtas construídos coletivamente⁵.

Também estiveram no estudo 5 jovens vinculados ao curso de Ensino Médio Integrado em Produção de Áudio e Vídeo, de escola pública situada em Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro. A proposta do ensino médio integrado está estruturada a partir de três princípios: ciência, cultura e trabalho, em consonância com as necessidades do mundo do trabalho. O curso tem duração de três anos, em horário integral, e atende a cerca de 200 alunos anualmente. Nele, os estudantes têm aulas das disciplinas regulares do ensino médio e das disciplinas do núcleo de formação profissional que convergem conteúdos, habilidades e atitudes profissionais em torno de Projetos de Trabalho, nos quais os alunos desenvolvem produtos audiovisuais todo semestre. Além disso, são oferecidas atividades complementares tendo em vista ampliar a bagagem cultural e

³ Bolsa Família (programa de transferência direta de renda que beneficia famílias com renda per capita inferior a 77 reais mensais) e Aposentadoria Rural (benefício concedido pelo Instituto Nacional do Seguro Social, Ministério da Previdência Social, para agricultores acima dos 55 anos).

⁴ Cargos de professores ou equipe de apoio nas escolas situadas nas aldeias (merenda ou limpeza), agentes da saúde (FUNASA) ou motoristas (FUNAI).

⁵ Os estudantes Guarani criaram um nome para o grupo, "Um olhar para o futuro Guarani" e produziram cinco curtas: *Nhe'en Rekove Mbarete* – A força do Espírito; *Jeroky Vy a Rekowe* - Dança da Alegria; *Yvy Nhemombe'u* – História da Terra; e *Tape Reko* – Caminhos da Vida.

contribuir para a formação cidadã dos alunos. A escola situa-se na área central da cidade e recebe estudantes tanto de Petrópolis como da Baixada Fluminense.

Os(as) estudantes envolvidos(as) têm entre 16 e 19 anos, de ambos os sexos, dois residentes em Petrópolis e três residentes na Baixada Fluminense, especificamente em Duque de Caxias e Magé. Embora estejam situados na região metropolitana do Rio de Janeiro, são territórios distintos, com características socioeconômicas díspares. Petrópolis é uma cidade histórica, cercada pelo Parque Nacional da Serra dos Órgãos, detém o maior PIB e IDH da região. A Baixada Fluminense, em nosso caso Duque de Caxias e Magé, é uma região industrial com paisagem urbana, marcada por ocupações irregulares e violência. Os estudantes aí residentes levam cerca de duas horas diárias para estudar em Petrópolis, em busca de melhor qualidade de ensino. Dois professores do curso foram os facilitadores no projeto, desenvolvendo laboratórios de criação e apoiando os(as) jovens na elaboração dos vídeos. No entanto, dada a condição de suspensão de aulas e isolamento social decorrentes da pandemia, a prática de produção coletiva de projetos foi substituída pela atividade individual, orientada à distância.

Pesquisar e criar em territórios fluidos: alguns dos desafios que enfrentamos

A pesquisa-criação, enquanto movimento de reflexão que ocorre durante o calor da ação, mobiliza um movimento indistinto entre pesquisador e sujeito de criação, entre o ato de pensar e de agir. Exige romper as fronteiras de tempo e espaço no exercício investigativo. Aplicada à realidade educativa, coloca os sujeitos todos (professores, estudantes e pesquisadores envolvidos no projeto), em processo de pensar sobre o que se faz, como se faz, por que se faz. Tal como a pesquisa etnográfica ou a pesquisa-ação e participante, a pesquisa-criação se desenvolve no fluxo da ação. Não é possível prever todos os parâmetros de investigação e, desse modo, os procedimentos metodológicos são construídos no fazer investigativo-criativo.

Quando o projeto teve início no Brasil, em novembro de 2020, a pandemia já era uma das maiores crises sanitárias enfrentadas pelo país. É evidente que esse cenário exigiu adaptar as dinâmicas que ocorreriam em campo à realidade vivida. Estudantes, professores e pesquisadores nem sempre estiveram juntos como gostaríamos. No entanto, utilizaram-se as tecnologias disponíveis para promover o encontro. Foram feitas reuniões através do

Zoom, mediações e discussões através de grupos de WhatsApp, repositório de registros na plataforma virtual Moodle. Realizar o acompanhamento do processo de criação à distância permitiu maior flexibilidade na comunicação e interação entre todos, uma vez que, no mundo virtual, o fluxo de informações é instantâneo, mas também com algumas dificuldades, já que esse fluxo depende de fatores como a disponibilidade de equipamentos e conexão.

Considerando a diversidade de contextos, dos desafios que a pandemia e o desenvolvimento da pesquisa a distância trouxeram, optamos, nesta análise preliminar, por não comparar contextos, mas aproximar essas experiências e, a partir do que foi vivenciado, buscamos identificar o que permite produzir aproximações e reflexões. Assim como no processo criativo, a experiência vivenciada, a experimentação gerou o fazer, o movimento e, nele, a reflexão. Na construção da análise dos resultados do projeto, seguimos um caminho semelhante: foi o fazer, a experiência vivenciada que possibilitou a definição dos parâmetros de análise que aqui propomos. Nas palavras de Geertz, “começamos com nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las” (1978, p. 25).

No processo de análise, partimos dos diários de campo, produzidos pelos estudantes e professores participantes das oficinas, assim como dos registros em áudio e vídeo das entrevistas realizadas com os educadores, buscando identificar os desafios técnicos e pedagógicos que eles encontraram na criação dos vídeos autonarrativos em 360. A partir de uma leitura exploratória do material, seguida da seleção das unidades de análise e sua categorização, buscou-se compreender as percepções e reflexões produzidas por estudantes e professores sobre as experiências vivenciadas. É importante salientar que, embora divididos em etapas, tais processos ocorreram de modo dinâmico e fluido, a fim de manter a pesquisa em um diálogo vivo com os sujeitos. Isso porque é necessário que ocorra um movimento reflexivo em ação e interpretativo fora de ação.

A produção de narrativas audiovisuais, como metodologia pedagógica, não é propriamente uma novidade. Assim como tomar a linguagem audiovisual como ferramenta para conceber e lidar com o espaço. O filme é um esforço criativo de expressar formas de ver o mundo, de recriar a realidade e o lugar em que se habita. E como tal, sua realização é uma potente oportunidade educativa, já experimentada em diversas instituições educativas e culturais. No entanto, a realização de uma autonarrativa em vídeo 360 se

colocou como um desafio mesmo para jovens que, de alguma forma, já tinham experimentado a produção de obras audiovisuais. A possibilidade de uma maior visualização da cena gravada por parte do espectador, da interação entre ele e a situação exposta, tiveram que ser pensados no desenvolvimento dos projetos, exigindo rever ângulos e enquadramentos. Isso ocorre devido ao fato de novos focos serem alcançados para além daquele espaço finito concebido pela narrativa que se quer construir. Há uma fluidez na imagem que ultrapassa o simples enquadramento (aquilo que fica dentro do quadro). A proximidade da câmera pode gerar mudanças narrativas importantes, de modo que a proximidade exagerada tende a ter efeito negativo sobre quem observa, visto que a interatividade é maior, bem como o campo de visão. Limitar isso é limitar a experiência de quem assiste. O uso da câmera 360 permite expandir a interação entre conteúdo e espectador ao permitir que ele faça parte do cenário. Outro problema seria em relação ao consumo dessa nova forma de criar, devido às características do uso da câmera 360° e a interatividade entre conteúdo e consumidor no século XXI. Isso ocorre em razão de dois problemas. Primeiro, pelo fato de a geração atual sentir a necessidade de consumir cada vez mais conteúdos e mais rapidamente nas mídias sociais, o que estaria em espectro oposto à imersão contemplativa do cenário proporcionado por essa tecnologia. Segundo, porque para visualizar um vídeo 360°, necessita-se de um dispositivo melhor e de uma qualidade de conexão com a internet superior ao que tradicionalmente é necessário para o consumo de uma mídia em vídeo comum.

No relato dos(as) estudantes e professores(as), a realização dos laboratórios e oficinas de criação permitiu a reflexão sobre os projetos, em todos os níveis, desde a construção do argumento e roteiro até a concepção da fotografia do filme.

De início, assim que a professora começou a falar sobre o conceito da autonarrativa, eu já comecei a me questionar acerca disso... o que é narrar a mim mesma? Como é, ou melhor, como vai ser me narrar? Narrar a minha própria vivência, a minha própria experiência de vida. [...] Ao longo do laboratório, fui tendo várias ideias de enquadramentos que eu poderia usar, de como eu faria para captar o meu áudio, de como eu poderia usar a luz natural (do dia) para gravar e muitos outros detalhes técnicos. (estudante EMI3).

Nesse processo, as diferentes concepções acerca da identidade e relação com o espaço começaram a emergir nas construções que marcaram o desenvolvimento dos trabalhos. No contexto dos adolescentes Guarani, o professor responsável aponta a especificidade da concepção

de território para seu povo, visto que “na nossa cultura o ser humano é parte do território que habita... Não é possível olhar o território de forma distanciada, porque nós somos o território, o território é o nosso corpo. É muito diferente de como os Juruá⁶ lidam com o território”. Essa diferença entre a compreensão dos povos indígenas e não-indígenas sobre a concepção de território é analisada também em diferentes estudos.

Ladeira (1989), por exemplo, explica que o termo TEKOA usado para falar de sua terra em língua guarani, denota o “modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume [...] TEKOA é o lugar onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani” (LADEIRA, 1989, p. 3). Nesse sentido, falar sobre território é falar do modo de ser Guarani, como explica o professor:

Eu perguntei assim: “O que vocês pensam sobre esse território?” Eles falaram assim: “O território é a casa de reza, o território é o chocalho... O território está no artesanato. – Eles falaram - “O território está na narrativa dos mais velhos, na dança do xondaro... assim, em tudo, né?”. E aí a gente foi comparando, falando do jeito dos juruá... Que é diferente... Os meninos não começaram falando muito não, porque são jovencinhos, né? Tem essa questão do respeito, tanto pelas lideranças, e pelas pessoas mais velhas, ou pra pessoa que tá ali conversando com eles. (professor Guarani)

Essa percepção fica evidente nos vídeos produzidos pelo grupo, que fez uma interpretação diferente para o conceito de autonarrativa. Se nessa concepção de território, terra é também o próprio homem, assim como seres vivos e não-vivos (incluindo os “encantados” que cuidam dos diferentes seres da floresta), sem hierarquias (todos dependem de todos na busca do equilíbrio para viverem juntos), o professor Guarani explica que “só é possível pensar o território coletivamente” (A., comunicação pessoal). Talvez por isso seja mais fácil, em nossa cultura, falar sobre ele, ou sobre a vida de forma individual e singular, de forma dissociada do território. Já para a equipe de estudantes e professor Guarani, esse foi outro desafio:

Em nenhum momento eu pensei em uma “autonarrativa” individual... Nem pensei em falar pra eles fazerem isso não... Não tem sentido fazer o filme pra falar a minha história, ou a história de um deles, porque ali é um coletivo. Se uma pessoa encontrar um desafio, tem que pensar em todos. Esse é o desafio: narrar o nosso mundo, sobre o nosso território. Eu não sei contar a partir do meu olhar individual... Se é para falar do território, é o nosso território. Então, tenho que falar a partir de nosso território, o “nós” é a casa de reza, a roça, o canto... Pra nós... Falar só de mim ou deles sozinhos... É como se você se excluísse daquele mundo, não tem sentido. Porque separa do todo, do coletivo. Não tem isso pros Guarani. Não tem como falar do meu

⁶ Juruá significa não-indígena ou não-guarani em língua guarani.

ponto de vista sobre o território, porque mesmo no sonho, o território é coletivo! (professor Guarani)

Nas oficinas criativas no EMI, os(as) estudantes foram estimulados a problematizar o conceito de território a partir das relações de poder que ele encerra. Ao habitar um espaço, reconhecer-se como parte dele e como ele é parte da sua própria identidade, construímos territorialidades. Não territorialidades estanques, mas fluidas, em movimento, fruto das disputas de poder nas interações humanas. Segundo o educador do EMI “os territórios vão ser construídos e desconstruídos em diferentes escalas geográficas e temporais”. Desse modo, para os estudantes do EMI, embora de modo distinto, o projeto provocou repensar as territorialidades.

O seu país é um território, o seu estado, a sua cidade, seu bairro, mas também, sua casa, os lugares que você frequenta e até mesmo seu corpo. Muitos quesitos te fazem ser de um território ou outro, não é simplesmente nascer ali para ser dali, existem inúmeros fatores e identidades. Nascer no Brasil, faz você ter na sua certidão a nacionalidade de brasileiro, mas apenas isso te faz ter a identidade de ser brasileiro? O que te faz pertencer de um país? O que te faz ser de uma determinada sociedade ou outra? O que te faz pertencer de um grupo ou de outro? Esses territórios são democráticos? (estudante EMI1)

... pensar os territórios em que habito, partindo das "relações de poder delimitadoras"... um elemento fundamental, dentro do assunto "Territórios", é a fronteira, pois é ela quem delimita cada território. Uma observação importante sobre as fronteiras é que elas são artificiais, pois são delimitadas pelo homem. Ninguém ocupa apenas um território, mas, na verdade, vários... há uma relação direta entre território e identidade. (estudante EMI3)

Meu território é meu corpo. (estudante EMI4)

Interessante notar que, de um modo mais coletivizado, “o território é o nosso corpo”, ou individualizado, “meu território é meu corpo”, a provocação à construção de uma autonarrativa na perspectiva das territorialidades que deu origem a esse projeto, levou educadores e jovens a problematizar os sentidos dos territórios que habitam e a si mesmos nestes contextos.

A relação entre processo de subjetivação, identidade e linguagem

Os processos de subjetivação estão na base da construção identitária e não existem fora das relações de alteridade. O outro é aquele com o qual me defronto, de quem me

distingo e a quem reconheço. Em presença ou imaginário, é com o outro que me ponho em diálogo.

Na base de todo conhecimento de si, do outro e do mundo estão os processos representacionais, afinal eles constituem-se em mediações entre os sujeitos e o mundo, modos de ver objetos determinados, que implicam o processo simbólico que reconstrói o mundo e permite interagir com ele (BORTOLINI, 2009, p. 31).

A produção de autonarrativas é uma oportunidade para pensar a si mesmo. Como forma de linguagem, a autonarrativa constrói um discurso sobre si. Uma autonarrativa audiovisual, mais elementos discursivos, envolve uma dimensão imagética. Imbricados, texto e imagem organizam a experiência vivida em torno de um discurso ao mundo, em diálogo com as múltiplas narrativas discursivas e visuais que circulam nos contextos em que se insere. Nesse sentido, para os jovens do EMI, trabalhar com a autonarrativa trouxe o difícil desafio de fazer um mergulho em si mesmo(a), suas emoções, sentimentos, afetos e conflitos, especialmente no contexto da pandemia.

A sensação é de que estou estudando os "comportamentos humanos em isolamento social", só que aí eu lembro que, na verdade, o objeto de estudo sou eu mesma e a minha própria experimentação. Outra coisa, que chamou bastante a minha atenção, foi o ato, em si, de narrar-se e o quanto ele envolve uma questão, de certa forma, existencial. Porque narrar a si mesmo não é simplesmente escrever algo sobre si e narrar. Narrar a si mesmo exige um encontro com você, um mergulho em si mesmo... nas suas emoções, vivências, sentimentos, afetos, desavenças, lutas, glórias, feridas, vitórias e tudo o que há dentro de você. (estudante EMI3)

Eu estava com um super bloqueio em relação ao andamento das coisas pois o filme que irei produzir vai ter muito de mim, muito do meu pessoal e isso de certa forma me assustou. Mas agora pensei melhor e me acostumei com a ideia porque sinto que posso passar sentimento para as pessoas, através da minha história e experiência durante a quarentena. (estudante EMI4)

Narrar a si mesmo é ao mesmo tempo um exercício introspectivo (existencial mesmo) e dialógico, especialmente quando o processo se dá mediado por tecnologias audiovisuais. Afinal, neste caso, o outro é potencialmente o mundo inteiro. Por isso, é um enorme desafio que exige maior reflexão sobre o que mostrar no vídeo, conforme explica um dos estudantes participantes do projeto:

Explorar uma história ficcional e que não seja diretamente sobre você é completamente diferente do que fazer algo muito mais pessoal e intrusivo.

Então, além da criatividade, tem que ter responsabilidade e coragem, para saber o que você quer mostrar ou não sobre ti em seu filme. A sua narrativa não gira em torno de outras pessoas, na qual você não se importa muito com sua privacidade, já que são apenas personagens, ela gira em torno de você. Não é apresentar uma história, é apresentar a SUA história. (estudante EMI1)

Na cultura Guarani, há uma preocupação constante com a manutenção da língua Guarani, pois, “a língua é também o nosso território” (professor Guarani), além da valorização da narrativa “dos mais velhos”, sua ancestralidade. Estes foram outros dois aspectos importantes no processo de definição dos vídeos entre os Guarani, todos feitos em língua indígena e legendados em português, assim como a busca pelo registro das narrativas dos “mais velhos”, guardiões da memória de seu povo. E essa preocupação em falar do território a partir do registro em língua guarani, das narrativas dos mais velhos, apareceu em quase todos os vídeos feitos pelo grupo:

Hoje a gente conversou e os meninos da aldeia de Marica decidiram fazer quatro filmes curtos: um sobre a casa de reza, que o mais velho vai contar a importância da espiritualidade; o outro sobre o cotidiano da aldeia, dos espaços, como é a vida ali na aldeia; o terceiro, eles entrevistam o Miguel, que é uma das lideranças da aldeia, para ele falar sobre os artesanatos, das cestarias, do cordão e outras coisas de artesanatos que são produzidos pelo pessoal na aldeia; o quarto curta, que é da outra aldeia, de Itapuaçu, ele resolveu fazer um filmezinho sobre a aldeia, mas entrevistando a mais velha para ela falar da caminhada, o porquê caminhar no território e como chegaram ali e tudo... (professor Guarani)

Aliás, essa preocupação se apresenta inclusive na proposta pedagógica sobre o uso constante do equipamento, como explica o professor Guarani:

Eu deixo os meninos soltos, para usarem o equipamento desde o primeiro dia... Isso eu aprendi com o Seu Alcino, lá na primeira aldeia que eu fui fazer meu primeiro filme. Ele dizia: o equipamento pode quebrar, porque tem conserto; a memória, a sabedoria que eu carrego é que não pode perder, porque se eu morrer, aí, isso não tem conserto. Essa fala do seu Alcino eu carrego já na primeira aula... Eu falo pra eles que o equipamento tem que mexer nele pra aprender, porque ele tem conserto, essas sabedorias, esses conhecimentos que os mais velhos têm, isso se perder, não tem conserto. (professor Guarani)

O aprender no fazer, embora ancorado em outros princípios, também é um valor para os educadores do EMI. No projeto pedagógico do curso, um dos marcos referenciais é a pedagogia de Paulo Freire. Na contraposição a uma educação bancária, Freire propõe que o fazer pedagógico seja dinâmico, construído a partir da resolução de problemas reais.

Nela, o respeito à autonomia do ser do educando é um imperativo ético, de modo que a dialogicidade necessária ao processo educativo promova oportunidade de fazer e fazer-se. Afinal, para Freire “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (1987, p. 79).

O depoimento do professor do EMI parece fazer referência a esta perspectiva educativa, como vemos a seguir:

A minha contribuição foi bem pequenininha. A gente fez uma dinâmica prática pra eles testarem o equipamento, verem a movimentação com a câmera na mão e com a câmera parada, gravava e via o que tinham gravado, como ficou. Só com exceção de um aluno que eu acompanhei a gravação, porque ele gravou na escola. No caso desse trabalho ... eu também estava aprendendo. Por exemplo, uma cena que ele queria gravar o pátio da escola vazio, eu sentei no chão e fiquei segurando a câmera pra ele em cima da minha cabeça. Depois que a gente assistiu a gravação em 360° e se a pessoa movimenta a imagem tô lá eu segurando a câmera, igual um sei lá ... Esse tipo de situação a gente viu que tinha que fazer diferente. Eu aprendi com eles. (Professor EMI)

Como visto, as experimentações iniciais com os equipamentos foram fundamentais para que os(as) estudantes e professores pudessem se familiarizar com os limites e possibilidades que a câmera 360° traz na concepção da fotografia e mesmo da narrativa. Mas, o desenvolvimento dos projetos trouxe muitos desafios operacionais e novos aprendizados.

Desafio foi pra todo mundo, por causa da técnica da câmera 360 é outro formato, outra linguagem, e na verdade fui buscando o youtube como é que se faz para filmar, qual ângulo... Eu achei mais complicado isso porque na minha imaginação, talvez era para acontecer assim, na minha imaginação eu só tirava uma tampa da lente da câmera, e era gravar. Mas tinha que tirar a tampa dos dois lados da câmera! Rs Daí todos os primeiros dias de gravação, a gente perdeu tudo... Rs. (professor Guarani)

Embora trabalhando juntos, a inexperience com a operação com a câmera 360 fez com que se perdesse grande parte das entrevistas gravadas com as lideranças mais velhas, o que levou os adolescentes guaranis “a terem que se reinventar”, como explica o professor, reelaborando a construção do vídeo, mas também suas próprias reflexões para explicarem o seu território:

Ter que refazer tudo... Ai, falar com os mais velhos que tinham que refazer, responder as perguntas... Não podia ser as mesmas perguntas, tinham que se reinventar. Os meninos tiveram que se reinventar e isso foi até legal, porque eles começaram a se reinventar com isso: só os mais velhos têm a

sabedoria? A gente também pode falar algo? [...] Por que só os mais velhos? A gente também tem que colocar o nosso conhecimento. De como eles poderiam falar sobre o conhecimento deles. Acho que isso fez com que se sentissem com segurança de falarem de seu próprio mundo, eles. (professor Guarani)

O imprevisto da perda do material inicialmente gravado gerou a necessidade de os jovens Guarani se reinventarem para se sentirem com confiança para mostrar seus conhecimentos, seus olhares sobre o território. Como falou o professor Guarani, “isso é que eu achei mais importante nesse projeto, deles se sentirem confiantes, com segurança para acreditarem que eles podem fazer coisas deles também” (professor Guarani, 2021).

Habitados a processos coletivos de produção, os estudantes do EMI tiveram que lidar com os desafios de produzir e gravar os vídeos separadamente, a maior parte do tempo no isolamento de suas casas, por conta das medidas sanitárias exigidas pelo contexto pandêmico.

Olha, posso dizer que este foi um dos momentos mais desafiadores do projeto: a gravação do meu vídeo. No ano passado, com alguns trabalhos da escola, durante a pandemia, eu já tinha vivido a experiência de me gravar sozinha em casa. Mas, mesmo assim, posso dizer que isso nem chegou aos pés do desafio que foi a captação de imagens, agora, no projeto. (estudante EMI3)

É esquisito gravar a si mesmo e só você falando. Até mesmo para o vídeo. No curso a gente gravava, mas eu nem sempre tinha que falar. Mas lá você iria falar e alguém iria responder, ou pelo menos você não estaria sozinha. (estudante EMI2)

Me estressei? Sim! Mas tentei gravar com bastante calma, pra não esquecer nenhum detalhe. Foi bem chatinho no quesito 'ter que fazer tudo sozinha', é um processo bem complicado, lembrar de posicionamento de câmera, trocar o figurino, lembrar as falas, fazer várias gravações repetidas porque não gostei de como a anterior ficou, devemos concordar que fazer tudo só é muitooooo cansativo. (estudante EMI4)

Mas igualmente, a experiência nova, desafiadora, é fonte de muito aprendizado.

A gente está tendo bastante apoio e interatividade, eu gosto disso, o projeto tem me ensinado muito sobre como seria uma experiência de trabalho, com encontros, compromissos, datas, essas responsabilidades me ajudam bastante em criar uma consciência um pouco mais madura. (estudante EMI4)

Por questões técnicas ligadas ao software da câmera GoPro 360, uma das etapas do processo de pós-produção teve que ser mediada pela equipe canadense. Assim que as filmagens foram finalizadas, o material bruto gravado (*rush*) foi enviado à equipe canadense para ser convertido em um formato de vídeo 360 que permitisse a montagem em software de edição não-

linear. Após a conversão, os vídeos eram reenviados à equipe no Brasil para que os jovens pudessem dar início ao trabalho de edição. Neste momento, o trabalho no EMI exigiu o uso de equipamento na escola o que aproximou e permitiu algum compartilhamento do processo entre os(as) estudantes e os professores.

A edição, que a gente achava que ia ser um bicho de sete cabeças nem foi... Editamos na escola. Como foi feito o processo: os meninos gravavam, quando traziam o equipamento pra mim me entregavam o cartão de memória (era rodízio né, cada um ficou com o equipamento uma semana), eu baixo os vídeos pra mim, envio pro Canadá, a Julia converte tudo, me envia de novo, aí eu envio pra eles, pra eles poderem editar. (professor EMI)

Eu sempre gostei muito de editar e não foi um problema pra mim. Mesmo o vídeo sendo em 360° foi apenas uma questão de adaptação visual, pois o processo é praticamente o mesmo de um vídeo “normal”. O computador para editar esse tipo de vídeo precisa ser muito bom, então, fomos autorizados a utilizar os computadores da escola. (estudante EMI1)

No caso dos vídeos realizados pelos jovens Guaranis, o processo de pós-produção incluiu uma etapa adicional, a legendagem dos vídeos em português. A legendagem de vídeos 360 apresenta desafios específicos ao formato, já que é preciso que o texto da legenda esteja visível em todos os pontos da esfera narrativa, ou seja, que o público seja capaz de ver o texto da legenda independentemente do ponto de vista que escolhe observar enquanto assiste o vídeo. A equipe canadense colaborou com a equipe Guarani também na etapa de legendagem dos vídeos, etapas consideradas como “maior desafio” para o professor Guarani, como vemos no depoimento abaixo:

O maior desafio foi a montagem! Rs. Na câmera normal você deixa esse quadro do jeito que você quer, o de 360 graus, você deixa a câmera ali e ela deixa todas as imagens naquela direção... Eu tive que baixar um programa para editar, montar e desmontar o filme. Depois que eu fui descobri que é simples, mas no início... Foi difícil! [...] Outro desafio também foi colocar legenda no filme de 360 graus. Tradução do guarani para o português. Tamanho da letra, onde colocar a legenda... Foi complicado! Rs. (professor Guarani)

Para além dos desafios técnicos, o trabalho com as mídias imersivas implica uma transformação ampla na maneira de conceber a narrativa, como destaca Sandra Gaudenzi: “Mudar de uma mentalidade linear para uma perspectiva interativa e de 360 significou mudar a forma de trabalhar, aprender novas ferramentas e, principalmente, olhar para o mundo de outro modo: menos no papel de observadores e mais como facilitadores de mudança.” (GAUDENZI, 2019, p. 37). Uma das principais distinções entre o processo criativo das mídias imersivas e de mídias 2D é a perspectiva da espacialidade e do enquadramento. O vídeo 360 permite que se extrapolem os

limites do enquadramento presentes no formato cinematográfico tradicional (2D). Desta forma, a espacialidade é trazida para a narrativa de maneira acentuada, pois “O diretor cria narrativas espaciais e gera algo maior que um quadro limitado: ele constrói um espaço 3D que contém um universo narrativo de características especiais.” (SALLES; RUGGIERO, 2019, p. 85). Esta forma de narrativa *espacializada* do vídeo 360 mostrou-se de rico potencial para a abordagem de temas ligados ao território, à mobilidade e à dimensão virtual da mídia imersiva. Essa fala do professor Guarani exemplifica bem a mudança do olhar sobre o território, trazida pela espacialização das mídias imersivas:

Acho que a câmera 360 graus tem impacto na forma de pensar o filme, porque ela conta tudo em volta, tudo é filme. Fiquei analisando isso: esse é um território virtual, um território que vira todo para dentro de uma câmera. Achei muito bonito isso, porque geralmente, quando você vai fazer um filme, você prepara a cena que vai para o filme, mas com essa câmera, tudo vira filme, esse é o território virtual, fiquei pensando assim. (professor Guarani)

Ao se deparar com esta nova maneira de trabalhar a construção narrativa (“tudo é filme”), o professor propõe o conceito de *território virtual* para descrever o vídeo 360 e as mídias imersivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as reflexões que temos sobre o desenvolvimento deste projeto, podemos apontar que a realização de uma pesquisa-criação no atual contexto adquiriu um significado ainda mais concreto: estimulou que estudantes refletissem sobre as diferentes formas de habitar o seu “território”, através das artes visuais e digitais, quando itinerários e rotas cotidianas ficaram ainda mais restringidas com a crise sanitária. Também possibilitou que esses estudantes pudessem retomar contato com colegas e professores em um contexto de criação, participando de um projeto artístico e criativo que incentivou reflexões e um mergulho sobre si na construção de autonarrativas, utilizando recursos tecnológicos.

Acreditamos que esta experiência de pesquisa-criação, a partir da construção de redes e com o uso da tecnologia de imersão, pode criar situações de aprendizagem, onde a produção coletiva e os espaços de encontro criados a partir delas, têm papel fundamental: revisitar o espaço como cenário, ressignificar o território de circulação a partir da re(construção) de memórias, valores e de modos de percepção do mundo e, assim, favorecer uma experiência educativa na perspectiva da educação intercultural e crítica. Desvelar percepções de jovens e adolescentes na partilha de "histórias de si" (récits du soi), para investigar e propor novos espaços de pesquisa-criação e, dessa maneira, contribuir para que estudantes ressignifiquem seus projetos de futuro, em um contexto dramaticamente desolador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Braian Lucas Camargo; ROCHA, Flavia Suheck Mateus da; LOSS, Taniele; MOTTA, Marcelo Souza; KALINKE, Marco Aurelio. O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da CoViD-19. **Interacções**, Santarém, v. 16, n. 55, 2020.
- BARTH, Fredrik. Introducción. In: BARTH, Fredrik (org.). **Los grupos étnicos y sus fronteras**. México: Fondo de Cultura Económica, 1976. p. 9-49.
- BHABHA, K. **O local da cultura**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. **Remediation: Understanding New Media**. Cambridge: The MIT Press, 2000.
- BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- CARPENTIER, N. Comunicando o conhecimento acadêmico além do texto acadêmico escrito: Uma análise autoetnográfica do experimento da instalação Mirror Palace of Democracy. **MATRIZES**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 75-99, 2020.
- CHAPMAN, O. B.; SAWCHUK, K. Research-creation: intervention, analysis and "family resemblances". **Canadian Journal of Communication**, Vancouver, v. 37, n. 1, 2012. Doi: 10.22230/cjc.2012v37n1a2489.
- CECCIM, Ricardo Burg. Debates. Replica. **Interface - Comunica. Saúde Educ.**, Botucatu – SP, v. 9, n. 16, p. 175-177, set. 2004/fev. 2005.
- CRESSWELL, Tim. **On the Move: Mobility in the Western World**. New York: Routledge, 2006.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educa.**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Recit de soi et formation. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-21, ago./dez. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAUDENZI, Sandra. De contadores a facilitadores de histórias: Uma entrevista com Laure Cops & Wouter Vanmol, da Nunam. In: PAZ, A.; GAUDENZI, S. (ed.), **BUG Narrativas interativas e imersivas**. Rio de Janeiro: Automática, 2019. p. 36-43.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. RJ: Zahar Editores, 1978.
- GOULART, Beatriz. O papel do território na educação integral e inclusiva. [Entrevista concedida a] **Programa Itaú Unicef. CEPEC Educação**. 3 nov. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-papel-do-territorio-na-educacao-integral-e-inclusiva>. Acesso em: 05 ago. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

HAREL, S. Liminaire. **Tangence**, Québec, n. 42, p. 5-11, Dec. 1993. Doi: <https://doi.org/10.7202/025785ar>.

HAREL, Simon; SALLES, Julia. Territoires et détournements: les médias immersifs dans les récits de soi des jeunes. COLLOQUE ÉTUDIANT EN LITTÉRATURE CANADIENNE COMPARÉE, 18., 2021, Québec. Québec: Université de Sherbrooke, 2021.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicol. Estud**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-25, 2001.

LADEIRA, Maria Inês Martins. Mbya Tekoa, o nosso lugar. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 56-61, out./dez. 1989.

LEROUX, Liliane. Do Manguebit ao Toscolab: autoficções midiáticas, outros modos de aprender. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 352 - 368, jul./set. 2011.

MANNING, E.; MASSUMI, B. **Thought in the act: passages in the ecology of experience**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

MATOS, Michele Morgane de Melo; GUIMARÃES, Cristiane Suzart Cop; BASÍLIO; Priscila. A pandemia e a desigualdade no Brasil: O que a educação tem a ver com isso? **Sensos-E**, Porto – Pt, v. 8, n. 1, p. 12–21, 2021.

PAPAZIAN-ZOHRABIAN, Garine; MAMPRIN, Caterina. **L'école en temps de pandémie**. Montreal: Continuum Editorial Digital, 2020.

PAQUIN, L.-C. **Méthodologie de la recherche-crédation**. 2014. Retrieved from http://lcpaquin.com/methoRC/MethoRC_introduction.pdf.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, n. 5/6, 1997.

RUSSO, Kelly; SALLES, Julia. Mídias de geolocalização e educação em direitos humanos: algumas perspectivas. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 6-12, jan./abr. 2020.

SALLES, Julia. Le spectateur mobile. In: GONOT, A.; SAPIEGA, J.; DENIS, S. (dir.). **Arts numériques, narration, mobilité**. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2016.

SALLES, Julia; RUGGIERO, Laura. Narrativas imersivas: imaginando múltiplas realidades. In: PAZ, A.; GAUDENZI, S. (ed.). **BUG Narrativas interativas e imersivas**. Rio de Janeiro: Automática, 2019.

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 1999. (Transcrição da Conferência de inauguração do Mestrado em Geografia da Universidade Federal Fluminense e abertura do ano letivo de 1999).

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Revista OSAL**, Buenos Aires, Ano 6, n. 16, jun. 2005.

SHELLER, Mimi; URRY, John. The New Mobilities Paradigm. **Environment and Planning**, Londres, v. 38, n. 2, p. 207-226, 2006.

SINGER, Helena. O bairro-escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: SINGER, Helena. (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, maio/dez. 1997.

SPOSITO, Marília. **Os jovens no Brasil**. Desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf. Acesso em 29/06/2021.

XAVIER, Iara Rolnik. Um olhar sobre o território na estratégia do bairro-escola. In: SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015.

Recebido em: 11/07/2021
Parecer em: 25/07/2021
Aprovado em: 06/08/2021