

# Saberes e práticas de oficinairos – análise de uma cognição situada

Cleci Maraschin

Carolina Seibel Chassot

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

Deisimer Gorczewski

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)*

## RESUMO

O presente trabalho analisa os saberes e as práticas postas em ação por educadores sociais – oficinairos – membros de um bairro periférico da cidade de Porto Alegre no desenvolvimento de oficinas com jovens de sua comunidade. Circunscrevemos esse estudo dentro da perspectiva de uma cognição situada (Varela et al., 2003) em uma rede heterogênea configurada por instituições, ferramentas e saberes. Nessa perspectiva o ato cognitivo não se limita a uma efetividade na resolução de problemas, mas como capacidade de fazer emergir questões pertinentes. Como método de pesquisa acompanhou-se o trajeto de dois oficinairos no transcurso do projeto tomando como analisador as questões emergentes. As questões postas pelos próprios oficinairos permitiram distinguir três domínios: os sentidos de seu trabalho, a oficina e as relações entre seu trabalho e demais instituições. Ao final, são discutidos alguns dos operadores que potencializam a oficina a escapar de uma lógica preventiva e moral.

**Palavras-chave:** Oficinas socioeducativas; cognição enativa; educadores sociais.

## ABSTRACT

*Knowledges and practices of workshop mediators – analysis of a situated cognition*

The present article examines knowledges and practices set in motion by social educators – the so called ‘*oficineiros*’, or workshop mediators – who are residents of an outskirts neighborhood in Porto Alegre, Brazil, where they conduct workshops with youths of their communities. The study is circumscribed within the perspective of situated cognition (Varela et al., 2003) in a heterogeneous network including institutions, tools, and knowledges. From that perspective, the cognitive act is not restricted to effectiveness in problem solving, but it is rather an ability to make pertinent issues emerge. As a research method, the work of two of those mediators was followed during the project, taking emergent issues as analysers. The issues posed by the mediators themselves allowed the distinction of three domains: the meanings of their work, the workshop itself, and the relationship between their work and other institutions. Finally, some of the operators that allow the workshop to escape a preventive and moral logic are discussed.

**Key words:** Social-educational workshops; enactive cognition, social educators.

## INTRODUÇÃO

As circunstâncias de vida dos jovens brasileiros, principalmente aqueles que vivem em comunidades com insuficientes condições materiais apresentam uma série de desafios às políticas públicas e às instituições sociais. Tomando como exemplo o contexto educacional, existe uma diminuição progressiva da escolarização formal do brasileiro à medida que este passa da infância para a adolescência. Segundo dados do

IBGE (1997), a taxa de escolarização (proporção de pessoas frequentando a escola em relação ao total da população da mesma faixa etária) das crianças e adolescentes no Brasil atinge o pico de 93% dos 7 aos 14 anos de idade, caindo em seguida para 73,3% de 15 a 17 anos de idade. Na região sul, a diferença é ainda maior: dos 7 ao 14 anos temos 94,9% de taxa de escolarização, enquanto que dos 15 aos 17 a taxa cai para 70,4%.

Mais grave ainda é a situação desses jovens se tomarmos o contexto da segurança pública. Em diversas pesquisas, constata-se que a violência, em suas múltiplas dimensões, vem caracterizando a experiência da infância e da juventude brasileira (Unesco, 2004).<sup>1</sup> O Brasil está entre os países com uma das maiores populações juvenis do mundo, ou seja, 34 milhões de acordo com o Censo Demográfico de 2000 do IBGE, sendo que o coeficiente de mortalidade por homicídio na faixa etária de 15 a 24 anos só é comparável à situação de países que se encontram em conflito aberto (Soares, 2004; Pochmann, 2004). Dentro da população juvenil, são apontadas algumas distinções, ou seja, os mais vulneráveis socialmente são negros, do sexo masculino, com idades entre 15 e 24 anos, pobres e que habitam territórios específicos,<sup>2</sup> aspectos definidores do perfil das vítimas e dos perpetradores da criminalidade, em especial, os homicídios.<sup>3</sup>

A partir destes fatos, cabe problematizar a relação das instituições e dos jovens, suas propostas para essa faixa etária. Retomando o caso da educação, sabemos que as contingências socioeconômicas de vida de muitos jovens os levam a buscar colocação no mercado de trabalho provocando um afastamento da escola. Entretanto, ao conversarmos com osicineiros que participaram deste estudo, estes relataram uma espécie de enfraquecimento do laço do jovem com a instituição de ensino que decorre também de propostas educativas que não fazem conexão com seus modos de viver.

Muitas propostas decorrentes de políticas públicas e de movimentos sociais voltados à juventude acabam tendo um caráter emergencial, procurando diminuir o “risco” ou a “vulnerabilidade” deste jovem, paradoxalmente ampliando sua estigmatização, ao fixá-lo em tal posição de risco ou vulnerabilidade (Huning, 2003). Os jovens são vistos como sujeitos em constante “perigo” social para os quais é necessário tomar uma série de medidas socioeducativas. Os altos índices de morte por agente externo nessa faixa da população também contribuem para esta visão do jovem como sendo potencialmente vítima ou criminoso. Um exemplo dessa “atitude” social em relação ao jovem foi quando uma ONG formada por funcionários de uma empresa estatal resolveu participar em um trabalho que estava sendo desenvolvido com jovens do Bairro Arquipélago de Porto Alegre/RS. A intenção era que os jovens conhecessem a empresa. A recepção pensada pelos funcionários foi fazê-los assistir a um vídeo sobre drogas. Ou seja, os jovens não eram convidados a visitar a empresa como cidadãos quaisquer, que teriam curiosidades sobre seus modos de trabalhar, mas sim como sujeitos “em risco” que necessitam ser “salvos” (Scisleski, Maraschin e Tittoni, 2006).

O terceiro setor, assim como o governo, participa destas práticas protetivas buscando prevenir ou remediar situações de “risco”. Isto muitas vezes é feito de forma assistencialista, com o trabalho de voluntários que chegam de outra realidade social e tentam “resolver” a vida destes jovens.

Para todas essas intervenções, sejam elas em âmbito escolar, governamental, jurídico, comunitário ou através de práticas do terceiro setor, pensamos que a análise dos saberes e práticas deicineiros engajados na realização de oficinas para jovens em sua própria comunidade pode ser importante para auxiliar na produção de novas formas de trabalho com a condição juvenil contemporânea. Este estudo apresenta-se com esta proposta que visa contribuir na produção de conhecimento sobre a educação dos jovens em sentido ampliado, pensando principalmente nas práticas educativas informais e, mais especificamente, nas práticas oriundas das próprias comunidades em que vivem os jovens e que têm na apropriação de expressões artísticas e tecnológicas seu conteúdo principal.

Temos como objetivo principal identificar os saberes e as práticas pedagógicas e as concepções educativas postas em ação por educadores sociais, membros de um bairro periférico da cidade de Porto Alegre no desenvolvimento de oficinas com jovens de sua comunidade. Circunscrevemos esse estudo dentro de uma perspectiva de uma cognição situada (Varela, 2003) em uma rede heterogênea configurada por instituições, ferramentas e saberes. “Nessa perspectiva o ato de comunicar não se limita a uma transferência de informação de um remetente a um destinatário, mas pela modelagem mútua de um mundo comum por meio de uma ação conjugada” (p. 91). O oficiar e osicineiros surgem a partir de uma rede contínua de gestos conversacionais, como uma teia sob a qual se desenham as possibilidades de relação e de identificação. A idéia principal é que a atividade cognitiva está ligada à história de vivências e é construtiva, pois os caminhos vão aparecendo conforme se caminha.

Interessa nesse estudo acompanhar a atividade cognitiva em ação no transcorrer da preparação, desenvolvimento e avaliação das oficinas, na forma como osicineiros colocam questões pertinentes no transcurso da sua experiência que não são pré-definidas mas “en-agidas” (que emergem) de modo contextual. Existe assim uma ênfase na ação, construção sobre a representação. A cognição é tomada como uma ação produtiva que emerge em uma rede de elementos interconectados, capaz de sofrer alterações estruturais ao longo de uma história de convivência em um mundo partilhado.

## CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Este estudo toma como campo empírico o projeto de extensão denominado “Vivenciando a Cultura na Restinga”<sup>4</sup> concebido com a proposta de constituir um trabalho coletivo entreicineiros da comunidade e acadêmicos da universidade. Entre os objetivos do projeto de extensão estava a proposta de potencializar o trabalho dos educadores sociais (osicineiros), além de produzir conhecimento na área a partir de uma experiência concreta de intervenção. Os objetivos dosicineiros eram também variados: busca de uma capacitação técnica; integração com outrosicineiros da comunidade, contato com a universidade. Como modos de produção de um coletivo que permitisse o trabalho conjunto de acadêmicos eicineiros, foram organizadas atividades tendo em vista a promoção de interações baseadas na cooperação e na autogestão, potencializando os vínculos sociais em ações culturais, de trabalho e de participação em políticas públicas no contexto juvenil. Foi constituído um coletivo com o propósito de produzir uma articulação de propostas de intervenção para jovens no formato de oficinas que vinham sendo realizadas de modo segmentado em diferentes espaços e tempos na comunidade. Inicialmente, convidou-se váriosicineiros do Bairro Restinga<sup>5</sup> para desenvolver coletivamente o projeto.

Onze acadêmicos (graduandos, mestrandos, doutorandos e professores) de cursos de Psicologia, Sociologia, Comunicação e Educação formaram a equipe dos acadêmicos. A maior parte dos acadêmicos provinham de cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul embora o grupo fosse composto também por uma doutoranda da Psicologia da PUCRS e outra doutoranda da Comunicação da Unisinos.

Embora ocorressem flutuações ao longo do processo do trabalho de construção do coletivo, de preparação, de execução e avaliação das oficinas, o grupo deicineiros fixou-se em 20 pessoas com ativa participação na comunidade através de associações, rádio e jornal comunitários, gestão comunitária do Estúdio Multimeios, grupos relacionados a discussão da violência e direitos humanos, que trabalhavam com público juvenil. As áreas nas quais esses educadores sociais já organizavam oficinas eram Hip-hop, Grafite, Fanzine, Capoeira, Vídeo, Dança, Rádio Comunitária, orientação de direitos humanos, atividades com o Estúdio Multimeios, atividades com o Telecentro, Arte com Cerâmica, Pintura acrílica em Telas, Escultura em Ferro, Desenho, Pintura a Óleo, Teatro e Terapias Corporais.

Nos primeiros encontros foi possível perceber tensões entre os participantes da universidade e da comunidade. Osicineiros criticavam a postura de alguns

universitários, baseados em experiências anteriores nas quais a “*universidade vem e não volta nunca mais*”, conforme a fala de umicineiro na terceira reunião do coletivo. Essa fala reflete ações universitárias que demonstram falta de continuidade e de compromisso assumidos com a comunidade. Uma das primeiras ações de integração foi organizar uma visita à UFRGS, na qual osicineiros puderam conhecer diferentes espaços da universidade, além de realizar contatos que deram origem a outros projetos e parcerias.

Outra dificuldade encontrada nessa fase inicial foi a expectativa, enunciada por muitos dosicineiros, de que o projeto seria um treinamento em técnicas específicas de intervenção com os jovens. A proposta de encontrarem um curso pronto era diferente da idéia de um projeto construído coletivamente. Essa diferença gerou conflitos, mas foi enriquecedora na medida em que possibilitou a discussão dos objetivos de cada um dos grupos. Um resultado dessa possibilidade de autoria coletiva foi a alteração, por parte dosicineiros, do próprio nome do projeto que inicialmente havia sido proposto como: “Juventude e Vulnerabilidade Social – Oficinando com Adolescentes”, sendo renomeado para “Vivenciando a cultura na Restinga” (conforme nota de rodapé número 6). Podemos pensar que essa mudança também revela um modo de entender dos acadêmicos muito próximo a idéia de uma juventude vulnerável.

Um fator que foi apontado repetidamente pelosicineiros como sendo uma dificuldade da sua prática era a falta de integração entre as oficinas na comunidade, que acabavam sendo pontuais e não conseguiam atingir um objetivo maior de produzir mudanças na vida dos jovens. Com isso em mente, o grupo trabalhou em conjunto e apresentou propostas de “oficinas interdisciplinares”, nas quaisicineiros com diferentes práticas (dança, pintura, grafite, teatro, etc.) trabalhariam de forma integrada com o propósito de construir espaços de reflexão sobre a vida do jovem da Restinga. O grupo definiu uma proposta de cinco oficinas-piloto (sendo uma na universidade e quatro na comunidade), para que osicineiros se experimentassem nesse lugar de trabalho coletivo e pudessem planejar e avaliar suas atividades. Em cada oficina eram feitos registros (texto, fotografia, vídeo), que seriam utilizados como forma de avaliação e preparação para a oficina posterior.

O contexto dessa experiência envolveu, portanto, uma atividade educativa informal, proposta por membros da própria comunidade na qual vivem os jovens, e com propostas de ensino voltadas para a realidade local. Por esse motivo, nos pareceu fornecer uma circunstância rica para refletir sobre a oficina como uma intervenção que opera propostas socioeducativas

capazes de se distanciar da idéia do jovem como um sujeito em constante perigo social e por isso passível de medidas profiláticas.

## A PERGUNTA E O MODO DE ANÁLISE

A possibilidade de construção de propostas socioeducativas para jovens que possam se distanciar de uma lógica moral do “cuidado” apostando na promoção da vida implica em desenvolver metodologias de intervenção diferenciadas das prioritariamente preventivas. Nossa hipótese é que as táticas desenvolvidas pelos educadores sociais – os oficinairos – que organizam oficinas com jovens em suas próprias comunidades, podem ser um campo profícuo de análise de uma cognição situada capaz de produzir outras modalidades interativas que escapem da matriz moralista ou preventiva.

Embora o contexto escolhido para essa análise não consista em uma observação “naturalística” dos fazeres dos oficinairos, uma vez que suas ações vão estar em interação com os acadêmicos, pensamos que este permanece sendo um campo importante de análise. Primeiro porque, toda a observação já pode ser considerada uma intervenção (Maraschin, 2004) e, segundo, porque o conversar do coletivo pode produzir reflexões sobre a ação reconfigurando-as. Tomamos como foco de análise o ponto de vista dos oficinairos a partir de suas trajetórias no projeto como um modo de pensar a cognição posta em ação, vivida.

Varela (2003) propõe que existem competências que se traduzem em uma “disposição” ou em um “conhecimento prático” baseados na experiência e que não podem ser traduzidos diretamente por proposições lógicas ou entendidos como uma representação. Não podemos tratar o conhecimento situado como uma “falha” “que pode ser eliminada progressivamente mediante o descobrimento de regras mais elaboradas” mas sim como “*a essência mesma da cognição criativa*” (p. 176). Essa idéia nos possibilita tomar o saber-fazer dos oficinairos como objeto cognitivo em ação, atribuindo-lhe um reconhecimento muitas vezes desconsiderado pelas teorias cognitivas que têm na formalização dos modelos seu foco principal.

O mesmo autor explica que o conhecimento é resultante de uma interpretação que emerge da capacidade de compreensão. A ação de interpretar pode ser entendida como “enaturar” ou “fazer emergir” o sentido a partir de uma rede de relações das quais participam o corpo, a linguagem, a história social, enfim, o que sintetiza como corporeidade. Se o interpretar está necessariamente arraigado à nossa corporeidade biológica, ele é vivido e experimentado dentro de um domínio de ação consensual e de história cultural.

O que investigamos é *como se produzem as interpretações em diferentes momentos de intervenção e de conversação entre oficinairos* no contexto da experiência acima descrita.

A experiência de organização do coletivo, preparação, execução e avaliação das oficinas foi registrada de várias formas: uma lista de mensagens eletrônicas mantida pelos participantes acadêmicos durante todo o transcorrer da experiência, registros escritos pelos vários integrantes do coletivo, filmagens e fotografias. Tomamos estes registros e analisamos os percursos de dois oficinairos. O motivo da escolha da *análise das trajetórias em uma experiência* como método de pesquisa foi o entendimento de que havia, nestes percursos, diferentes modos de interpretar. Além do que, esse modo de análise possibilita acompanhar os saberes e as práticas em seu próprio acontecer, o que certamente, está em congruência com o conceito de enação.

Selecionamos então dois oficinairos para acompanhar seus percursos – suas práticas e reflexões entre si e com o coletivo. Os critérios para a escolha dos oficinairos foram baseados em sua participação intensa em todas as etapas do projeto e em questões que, inicialmente possibilitavam pontos de convergência (como a experiência com a tecnologia do vídeo) e divergência (a relação com a condição de oficinairo, o envolvimento com movimentos sociais, a experiência com adolescentes).

Compilamos, em seguida, todos os registros escritos e audiovisuais que se referiam aos dois oficinairos, mapeando os encontros do projeto citado. Na leitura dos registros, percebemos que as questões colocadas pelos dois oficinairos tinham pertinência com:

1. o próprio fazer, que aparece em forma de auto-narrativa;
2. o espaço-intervenção que se produz ao officinar;
3. a rede de instituições na qual a oficina se produz (escola, universidade, projeto e comunidade).

Por este motivo, selecionamos essas questões como um roteiro da análise das trajetórias. Esse percurso possibilita entender como estes personagens singulares se relacionam com o officinar – como fazem emergir o sentido de officinar a partir de suas ações e relações – criando um contraste que por vezes se tornava mais nítido ou mais apagado.

Tomamos nessa análise a idéia de um processo enativo de subjetivação, ou seja, de que o oficinairo é o resultante de um modo de viver como tal: falar-se, identificar-se, agir como se acredita que fala, que age um oficinairo em uma dinâmica conversacional – a oficina – que opera como uma rede de elementos

interconectados capaz de sofrer alterações estruturais ao longo de uma história coletiva com uma certa permanência.

Nosso percurso será então mapear os diversos modos que nossos dois protagonistas “enatuam”, ou seja, os modos pelos quais sua ação produtiva, propositiva, faz emergir um mundo, mantendo vivo um modo de interação que denominam de oficina. Assim denominaremos os sujeitos da pesquisa, tomados aqui em análise, de “protagonistas”.

## 1 Como se faz oficinairo? – Autonarrativas

### *As distintas posições iniciais*

O modo como nossos dois protagonistas (Vítor e Augusto) se apresentam ao grupo evidencia diferenças no sentido que atribuem ao fazer do oficinairo. Essa narrativa de si faz transparecer um modo de problematizar a própria experiência de oficinairo.

*Vítor, ao se apresentar, diz que trabalha nos corredores e nas horas vagas com vídeo, se definindo como autodidata nesta área. Informa que colaborou na edição de um jornal numa escola da comunidade. Diz que não é oficinairo, mas se sente um. Tem experiências com jovens e vontade de ensinar. Está no projeto para se capacitar como oficinairo.\**

*Augusto trabalhou como ator e oficinairo de teatro, fotografia, rádio [já foi radialista da rádio comunitária]. Também já trabalhou com massagem e atualmente trabalha com vídeo. Quer trabalhar com arte e comunicação, promover mudança social, conhecer as pessoas, promover o desenvolvimento e o autoconehecimento.*

A descrição inicial das trajetórias pode já trazer evidências de distintas posições e sentidos acerca do que é ser oficinairo a partir do modo como vivem essa experiência. Enquanto Vítor comenta que trabalha com algumas mídias, em específico vídeo e jornal, atuando junto ao público jovem nas horas livres, Augusto assume a atividade de oficinairo como sua ocupação principal. Estas diferenças demonstram que os sujeitos falam de um modo de viver como oficinairos e não somente como representam uma idéia ou uma noção de ser oficinairo.

As falas auto-referentes anteriores também estão articuladas a uma rede de conversações que remetem ao reconhecimento dessas atribuições pela própria comunidade, evidenciando que os processos de autoria – de constituir-se a si mesmo – se sustentam não somente com uma auto-referência, mas em uma referência a outras as instituições.

Assim, para Vítor existe uma diferença entre “sentir-se” um oficinairo e ser reconhecido como tal. Diz que se sente oficinairo pelo desejo de ensinar aquilo que sabe. Mas o reconhecimento está em outra instância, como a de uma capacitação. Para ser um oficinairo, é tão importante sentir-se como tal (ter o desejo de) como ser reconhecido institucionalmente como tal. Já para Augusto, a sua própria experiência já se constitui fonte de reconhecimento. Mas, em sua concepção, não é qualquer experiência com oficina que constitui um sujeito como oficinairo. Uma distinção fundamental é a participação em movimentos sociais. Augusto diz: *“temos muitos ativistas políticos na comunidade. O oficinairo é ligado aos movimentos sociais, engajado no social”*. A militância e a dedicação que são definidoras de um oficinairo para Augusto contrastam com o altruísmo e a certificação para Vítor.

Ao escolhermos dar uma ênfase às trajetórias de Vítor e Augusto, não estamos tentando polarizar essas posições como contrapontos em um contínuo, tal como oficinairo como assistencialista (Vítor), ou oficinairo como militante social (Augusto). As falas de outros participantes mostram diferentes coordenações de ações que, ao serem explicitadas no coletivo, geram outras possibilidades de conversações, de proposições e mesmo de oposições no modo de viver como oficinairo. Quando Vítor se apresenta ao grupo, dizendo não ser um oficinairo, Jackson (outro oficinairo) complementa falando de suas dúvidas sobre ser um “oficinairo de verdade”, já que considerava ter dado apenas “palestras”. A fala anterior de Vítor possibilitou que Jackson colocasse suas incertezas a respeito do que é ser oficinairo e que se iniciasse um debate em torno dos métodos que podem ser utilizados em uma oficina para que possa ser considerada como tal. Apesar da existência de outras nuances, tal como a idéia de um “oficinairo de verdade”, essa distinção inicial cria um campo de tensão que repercute em vários momentos do planejamento, desenvolvimento e avaliação das oficinas. Isso evidencia que as trajetórias de nossos dois protagonistas podem ser lidas como processos enativos, autoproductivos, se fazendo sempre em um laço na rede de conversações recorrentes que também os produzem coletivamente. O fazer-se a si mesmo é sempre dependente de uma rede de relações de reconhecimento. O projeto operava como tal rede uma vez que ao participar todos eram reconhecidos pelo projeto como oficinairo.

## 2 Oficinando

Assim como “ser oficinairo” é uma função que se institui em distinções efetuadas nos modos como vive, a oficina é um espaço-intervenção que se produz no

\* Todos os relatos de campo apresentados neste artigo foram registros escritos tomados entre novembro de 2003 e julho de 2004 por diferentes integrantes do projeto. Estes registros estarão indicados em itálico.

próprio exercício do oficiar. O intuito é acompanhar como nossos protagonistas penetram e ajudam a moldar esse mundo compartilhado pelas questões e problemas que apontam.

Vítor diz que a oficina tem que contemplar o real [gesticula como quem manipula argila] para lidar tem que tocar as coisas. Cita a oficina de uma colega, cujo assunto é um fato social e não o uso de certos materiais para fazer arte, mas mesmo assim ela usa materiais para solidificar as idéias que ela propunha [cartazes com os recortes de jornal para serem manuseados]. Para Vítor, portanto, as idéias necessitam ser concretizadas através de ações ou operações práticas, essa característica é que distingue uma oficina de outra prática educativa.

Augusto faz outras distinções: a oficina é mais maleável que ensino formal: “*educa o sentimento, tem linguagem mais acessível, abarca mais saberes, improvisa, aceita emoção. Tem apresentação, aquecimento, relaxamento e volta [reflexão]*”.

Na fala de Augusto, a oficina se produz em contraponto à educação formal. A comparação com os modos escolares de intervenção retorna em vários momentos, tanto na preparação e avaliação quanto na execução da própria oficina, produzindo assim uma marca identificatória pela busca de uma alteridade.

As falas revelam ênfases no que se distingue como oficina. Uma condição necessária é a atividade e, parece, uma atividade manual e material, não somente intelectual. A atividade e o conteúdo necessitam ter ligação. A técnica deve ser usada a favor do tema, e não só como técnica pela técnica. Não se trata, tampouco, de um empreendimento meramente cognitivo. A oficina contém uma estrutura: “*faltou unidade, objetivo e fechamento*” (Augusto, ao analisar elementos faltantes em uma experiência de oficina de outra colega).

Note-se que apesar da diferenças apontadas, ambos oficineiros marcam que o que define a oficina é muito mais um modo de operar do que seus elementos constituintes. Uma forma de ação produtiva, enativa.

A possibilidade de tomar uma tecnologia – no caso o vídeo – tanto como meio de registro quanto como objeto de oficina causou polêmica entre os oficineiros. Essa problematização é interessante pois revela que existe uma tensão entre as relações de meios e fins, onde alguns objetos podem ocupar simultaneamente diferentes funções. Essa mesma polêmica, aqui posta com a câmera, vai reaparecer adiante entre os próprios oficineiros.

Para Vítor a proposta é que a aprendizagem do uso do vídeo ocorresse durante todo o tempo, o que gerou um questionamento de Augusto: “*nós não vamos ava-*

liar o uso do vídeo, vamos avaliar a oficina através do vídeo”.

Há uma tensão entre a perspectiva técnica e a perspectiva de um ativista, militante social que retorna nessa discussão. Vítor coloca-se como “*alguém com vontade de disponibilizar o que conhece*”, em oposição à comunidade, que “*não sabe o que é vídeo*”. Vítor coloca-se na posição de alguém que efetivamente detém um conhecimento, e que poderá “*passá-lo*” aos outros que não o possuem. Este conhecimento que ele possui está relacionado a uma técnica, e é esta técnica (vídeo) que ele quer ensinar. Mas apesar dessa conotação de transmissão de conhecimentos, o que Vítor aponta consiste em situar a câmera como objeto de ação/aprendizagem, ou seja, como um fim da oficina.

Augusto como já vimos, valoriza o engajamento social na comunidade como uma das principais características do oficineiro. Apesar de também utilizar a tecnologia do vídeo em suas oficinas, ele a percebe de outra forma: “*o foco não deveria ser a câmera, deveria ser outro tema e o vídeo ser usado a favor desse tema. O vídeo deve estar a serviço da oficina e não o contrário. O fim da oficina não é produzir expert em vídeo, mas o vídeo é um instrumento para se apropriar do tema. A técnica é utilizada como suporte, ferramenta a serviço de um tema que o oficineiro quer trabalhar com o público. A construção dessa dicotomia produz uma série de discussões e tensões.*”

A posição de Vítor, embora condenada por Augusto tanto pelo voluntarismo quanto pelo tecnicismo, foi a que possibilitou o acesso dos jovens à câmera de vídeo. Tanto nas reuniões do coletivo de oficineiros quanto nas oficinas com os jovens, Vítor teve a iniciativa de apresentar a câmera ao grupo e em seguida devolvê-la ao grupo em questão, permitindo que este se experimentasse na posição de estar atrás das câmeras. Vítor utiliza essa estratégia da ação em seus trabalhos. Augusto, por sua vez, executou uma oficina em conjunto com outros oficineiros em que os jovens não poderiam manusear a câmera pois deveriam estar concentrados na fala dos oficineiros.

A tensão do lugar da tecnologia durante as oficinas possibilitou a ampliação da experimentação de suas funções e usos. O vídeo pôde ser tomado como (1) um objeto de aprendizagem: como produzir vídeos, como filmar; (2) um outro ponto de vista de observação, uma vez que o que era filmado era exibido em uma tv presente na oficina, possibilitando aos participantes combinar sua perspectiva de observação com a perspectiva de quem que filmava e (3) um documento de registro da experiência capaz de atualizar o ponto de vista do operador da câmera distante do momento da oficina; (4) como um meio potencializador de reflexões sobre temas específicos. A ampliação dos usos

não era algo pré-determinado. Aqui encontramos como a enação faz emergir um gradiente de possibilidades ainda não antecipado pelo grupo. Ou seja, a polêmica produzida por nossos protagonistas entre meio e fim, possibilitou a experimentação do vídeo abrindo possibilidades inusitadas de uso, como o ponto 2 e 3 acima referidos. É interessante acompanhar um pouco mais esse processo no que tange a utilizar o vídeo como um objeto para pensar com:

*Vitor participou, junto com outrosicineiros, da primeira oficina realizada pelo projeto. O objetivo da oficina seria fazer uma apresentação dos adolescentes e um contrato de trabalho, combinando como seria o processo das oficinas. Também pretendia-se apresentar o vídeo aos adolescentes, já que este seria utilizado em todas as oficinas e era importante que os adolescentes pudessem se acostumar com sua imagem na tevê. Por isso, Vitor fez uma apresentação do vídeo, explicando características técnicas a partir de recursos como molduras de caixa de leite [para explicar o que é enquadramento] e a própria imagem da câmera aparecendo na televisão.*

Na avaliação posterior ao momento explicativo no qual Vitor trouxe informações aos jovens participantes, a crítica dos colegas foi de que “os adolescentes até tentavam prestar atenção, mas que não conseguiram entender nada”, “ele estava falando para adulto”, “a palestra dele foi justamente o contrário de tudo o que se pensou sobre saber popular e sobre a dinâmica de trabalho com comunidade, [...] ele não fez nenhuma vivência, e as moldurinhas ficaram paradas nas mãos dos adolescentes sem muita serventia”.

A prática da avaliação, facilitada pelas próprias filmagens de Vitor, trouxe um novo ingrediente ao trabalho dosicineiros. Escutar críticas sobre sua ação implicava em reavaliar ou sustentar suas posições. Vitor escuta a avaliação e se justifica dizendo que se não fosse por sua oficina não teríamos as imagens. Diz que “as palavras são muito boas, mas no fim o que fica são as imagens”.

Assim, as diferentes experiências com o vídeo na oficina constituíram coletivamente outros usos aos dois previamente formulados por nossos dois protagonistas. O vídeo tornou-se um instrumento interessante de avaliação provocando o debate, a argumentação e a contra-argumentação. Certamente Vitor não previa que ao disponibilizar o vídeo para osicineiros sua própria ação poderia ser tomada como objeto de análise, de debate.

Outra emergência enativa foram os percursos através dos quais foi possível consolidar a atividade coletiva. O projeto de extensão caracterizou-se por ter sido construído em conjunto com osicineiros a partir de

uma proposta abrangente. Sua metodologia foi composta de debates e discussões nas quais osicineiros dividiam suas experiências com oficinas e as dificuldades do seu trabalho e, em conjunto com os acadêmicos, discutia-se formas de explorar mais suas capacidades e possibilidades. Por esses motivos, consideramos que o projeto como um todo teve um caráter de oficina aliado ao caráter acadêmico, e por isso a relação dosicineiros com o projeto nos parece um bom analisador da relação dosicineiros com as propostas de ensino, nesse caso quando voltadas a eles próprios.

Para entender a relação dosicineiros com o ensino-aprendizagem tomando como analisador o projeto, é interessante também observar a forma como Augusto justifica o fato de que algunsicineiros tivessem deixado o projeto no início do processo. Segundo ele: *porque nas reuniões anteriores se falou muito difícil, se usaram muitos termos técnicos; outras pessoas não vieram porque são só mão-de-obra, não querem pensar e discutir um projeto; outras não vieram porque ficaram com medo de não haver pagamento pelo trabalho deles e há, ainda a desconfiança da comunidade em relação a universidade.* A partir desse discurso, podemos pensar aquilo que ele considera necessário para haver um processo de ensino-aprendizagem: uma linguagem adequada, desejo de pensar, discutir, confiança na instituição e remuneração.

Augusto considerava como positivo o fato do projeto não vir pronto e ser elaborado com a comunidade, participando ativamente desse processo de construção. Vitor, por outro lado, posiciona-se de forma ambivalente com relação a este aspecto. Demonstrava angústia pelo fato de o projeto não vir pronto, mas também percebia como positiva a construção conjunta. Inicialmente questionou as abordagens de ensino que vêm prontas, com uma receita, mas em seguida ele comenta que seria bom eles [icineiros] receberem também a receita pronta, até mesmo para se apropriarem dela, discuti-la, modificá-la, ou se oporem a ela. Essa ambivalência de Vitor aparece em diversos momentos. Como vimos, ele afirma que uma oficina tem que possibilitar a atividade concreta, prática, mas ao realizá-la se conduz de modo expositivo. Por um lado, disponibiliza as câmeras aos jovens e por outro, toma o conhecimento como um processo formal de transmissão de informações.

No encontro final de avaliação do projeto, Vitor diz: *não recebemos nenhum conhecimento específico, valorizando o ensino de conteúdo enquanto desvaloriza a construção coletiva feita ao longo do projeto.* Sua expectativa era a de receber ensinamentos de psicologia, e não de aprender dividindo conhecimentos com seus colegas, embora reconheça que isso se produziu

na convivência. É interessante pensar como esse tipo de concepção de ensino é recorrente e que mesmo o trabalho nas oficinas, onde a própria prática desmancha um modo instrutivo de trabalho não consegue suplantar essa noção transmissiva do modelo educacional.

Augusto, por sua vez, considerou, no momento final de avaliação, o “*processo muito difícil por terem práticas diferenciadas entre eles*”, questionando o fato de que alguns oficineiros tinham pouca ou nenhuma experiência (como Vítor). A heterogeneidade do grupo é considerada por ele como um fator negativo. Contritoriamente a essa concepção, no momento em que o coletivo de oficineiros discutia quem seriam os adolescentes participantes das oficinas, Augusto apoiou uma *mistura entre os adolescentes quietinhos e os bagunceiros*, valorizando a heterogeneidade dos jovens participantes.

As oscilações de posicionamentos entre os oficineiros revelam que os planos da experiência são distintos (ação e reflexão sobre a ação) embora sejam ambos vividos como uma outra experiência e não como uma representação de uma experiência prévia.

Outro fator que merece destaque, e que já vínhamos mencionando, é a função do registro no trabalho. Diferentemente da experiência da maioria dos oficineiros, que organizava e desenvolvia oficinas individuais, o projeto incentivou o trabalho coletivo. Esse elemento desafiador tornou possível conversar sobre diferentes funções de um oficineiro em uma oficina, tema que não era muito problematizado quando cada oficineiro conduzia sozinho sua oficina. Como a experiência proposta consistia na organização de oficinas com mais oficineiros e os demais também participariam houve a necessidade de uma diferenciação de funções.

*Vítor propõe um “rodízio” entre os oficineiros tanto na composição das oficinas como para a confecção das observações e dos relatos. Segundo ele, esse rodízio traria coesão ao grupo e suas práticas [...] Todos os participantes do coletivo que não estivessem coordenando diretamente a oficina fariam registros escritos e Vítor pilotaria na câmera.*

*Vítor filmava e assessorava os jovens que queriam usar as câmeras [com muito entusiasmo, por sinal] eu e o BEL ficamos sentados na “classe da professora” escrevendo em nossos caderninhos [...] Vítor continuava firme na supervisão de um garoto fascinado pela câmera.*

A situação inusitada de contar com vários oficineiros trabalhando em conjunto possibilitou também que a oficina de vídeo pudesse funcionar ao mesmo tempo como oficina e como registro do trabalho, transversalizando as demais oficinas.

A preocupação de Vítor com os registros da atividade trouxe a possibilidade de discutir como as diferentes mídias de registro, utilizadas nas observações

oferecem possibilidades e limites à análise da experiência. As tecnologias participam da configuração de uma posição de observador tendo aí um papel constitutivo e não apenas representativo ou mediador.

Augusto questiona o uso da fotografia como modo de registro ao perguntar se, *pra quem não foi na oficina, deu pra entender como ela foi só vendo as fotos?* Segundo ele, os modos como avaliamos um trabalho podem estar relacionados com as formas de seu registro. Segundo sua proposição uma avaliação dispersa poderia estar relacionada ao meio escolhido para registro (foto). *Já na oficina do vídeo, por exemplo, seguimos necessariamente uma ordem cronológica para a avaliação, enquanto ali isso não era possível* (no caso da fotografia).

Augusto aborda uma questão importante para uma perspectiva enativa da cognição: o quanto as tecnologias dão forma, formatam nossos modos de avaliar. As posições de observador são distintas quer se esteja de posse de uma máquina fotográfica ou de uma câmera de vídeo. Essas diferenças foram objeto de análise e de discussão.

### 3 Fazendo redes

O fazer-se oficineiro e a prática da oficina se constituem em uma tensão entre o fora da oficina: público-alvo, comunidade e universidade. Esse “fora” consiste em agentes perturbadores que levam a diferentes posições e negociações no grupo, capazes de fazer operar mudanças em seus modos de enatuar.

O público das oficinas é uma das principais razões de existir o trabalho dos oficineiros. O público usual dos oficineiros são jovens considerados “vulneráveis” ou “em situação de risco”, e as oficinas são frequentemente vistas (pelas políticas públicas e pelos próprios oficineiros) como formas de oferecer alternativas a este jovem, afastando-o das drogas, do crime, aumentando seu envolvimento com a comunidade, sua autoestima, estimulando a criatividade, a crítica social.

Nos momentos de preparação, onde a discussão do público emergiu, podemos detectar nuances de distintos pronunciamentos.

Augusto traz o seguinte questionamento: *as oficinas é que vão se adaptar ao público ou o público é que vai se adaptar às oficinas?* Esta pergunta levanta uma questão importante para o estabelecimento da relação entre a oficina e o público. Quem são os jovens que serão convidados a participar das oficinas? De qual faixa etária? São jovens que frequentam a escola, ou deve-se procurar aqueles que não estão mais no ensino formal? E como chegar até esses jovens? O grupo traz a questão de que, pedindo que as escolas indiquem estes jovens, estas provavelmente trarão os alunos “comportados”. Augusto acha interessante solicitar às escolas a indicação dos participantes mas diz ser necessário advertir que enviem *tanto os quietinhos quan-*



to os bagunceiros pras oficinas, valorizando o que essa diferença poderia trazer ao processo. Vítor faz a sugestão de que esses jovens poderiam ser contatados através do Conselho Tutelar.

Após esse debate, o convite aos jovens deu-se efetivamente junto a alguns professores de escolas municipais que eram conhecidos por terem um envolvimento mais significativo com a comunidade. A recomendação do grupo foi a de que não se privilegiasse nenhum “tipo” de aluno, formando um grupo heterogêneo. Apesar da solicitação, confirmou-se a expectativa dos oficinairos quando, no dia da primeira oficina, viram chegar apenas aqueles jovens que eram os que tinham relação mais próxima com os professores, os “comportados” e os que normalmente se envolviam com as atividades extracurriculares.

Outra questão relacionada ao público provém da discussão de Vítor com um casal que organiza oficinas de grafite. Vítor pergunta se os jovens que acorrem às oficinas de grafite o fazem porque querem aprender ou porque estariam já vivendo nesse contexto. A resposta do casal é interessante, pois aponta para Vítor que essa é uma falsa questão, se tomarmos a perspectiva da enação: não existe um desejo isolado de seu contexto de produção. O grafiteiro Jackson explica que conhece um monte de gente diferente, até os normais que nem Vítor [explicou o normal: trabalhar no correio, ir na igreja, coisas assim...] dizendo que o caráter do grafitti não convida apenas um tipo de gente e não é somente mais um elemento do movimento hip-hop, até porque é mais antigo. Segundo ele, o grafitti é uma forma de expressão, o sentimento do grafitti podendo ser compartilhado por qualquer um. Essa idéia é muito importante à perspectiva enativa: um modo de fazer é também um modo de pensar, como evidencia JAC e não somente o desejo de aprender uma técnica. Cada técnica carrega consigo um mundo de sentidos, como já apontava Augusto na ênfase aos movimentos sociais.

Outro plano de tensão se configurou em torno da universidade. A relação do grupo de oficinairos com os universitários se mostrou, desde o início do trabalho, conflituosa. Primeiramente, por ser uma instituição de ensino formal em um contexto de questionamento deste tipo de ensino. Também pelo histórico de relação com a comunidade – já eram conhecidas as pesquisas universitárias que iam ao bairro para coletar dados, sem nunca trazer projetos concretos que pudessem também devolver um pouco daquilo que se leva.

Augusto trouxe esta questão em alguns debates, relatando a desconfiança da comunidade em relação à universidade. A posição dos acadêmicos foi de produzir uma apropriação dos oficinairos na relação com a universidade, para que eles pudessem utilizar o espaço acadêmico público. Vítor e Augusto demonstraram

interesse pelos laboratórios e equipamentos de vídeo da universidade, querendo conhecê-los. (...) Vítor questionou a forma como seria feita a aproximação com a universidade, solicitando um encaminhamento ao grupo da psicologia para os outros institutos. A esta solicitação, recebeu uma explicação de que eles deveriam ter autonomia de buscar os novos contatos. O grupo então organizou uma visita à universidade, onde foram feitos contatos que possibilitaram que a interação siga correndo em outros níveis<sup>7</sup>.

A relação com a comunidade é trazida de forma bastante diferente por Augusto e Vítor. O primeiro valoriza a militância comunitária e tem como objetivo promover mudança social, conhecer pessoas, promover o desenvolvimento, o autoconhecimento da comunidade. Vítor tem um objetivo bastante diferente: diz que a comunidade não sabe o que é vídeo e que tem muita vontade de ensinar, transmitir o que tem. Apesar dessa visão bastante instrutiva do ensino, ele traz desejo de emancipação: diz ter vontade de dar oportunidades a outras pessoas de acessar esse meio de controle, referindo-se ao vídeo e à televisão. Apesar de serem oficinairos da comunidade, ambos se colocam de modo distinto. Existe um nós e um eles. Nós, os oficinairos, participamos de domínios de saberes diferentes dos deles.

Havia no grupo de oficinairos uma grande tensão na relação com a escola: por um lado, é a grande instituição à qual eles se opõem, tentando apresentar novas práticas de ensino; por outro lado, as escolas do bairro são geralmente os lugares que eles possuem interlocução para fazer suas oficinas, e os jovens que participam das oficinas geralmente são encaminhados pelas escolas. Neste projeto não foi diferente. A situação das escolas públicas no bairro é problemática, e muitos desses problemas foram levantados pelos oficinairos nas reuniões, como preconceito racial, professores pouco motivados, dificuldades na estrutura física dos estabelecimentos, pouca abertura para práticas diferentes dentro do espaço escolar. Augusto traz ao grupo um contraponto, dizendo que tudo isso é verdade, mas não podemos ficar esperando que as escolas mudem pra fazer alguma coisa. Dessa forma, ele se coloca como um ator, procurando mudar a situação também com seu trabalho.

## CONCLUÍNDO: SABERES E PRÁTICAS ENATUADAS

A estratégia metodológica utilizada nessa análise: acompanhar as posições e o trabalho dos dois protagonistas no percurso do projeto, revelou distintas maneiras de produzir questões, problemas e soluções. As questões emergentes em relação à própria condição de oficinairo, ao trabalho na oficina, aos recursos e materiais e às redes nas quais estão inseridos revelam a

riqueza e os desafios desse tipo de trabalho. Ser oficinairo e trabalhar com oficinas são fazeres que se definem reciprocamente em uma contingência reticular que envolve os participantes, a comunidade, a escola.

Cabe, ao finalizarmos o presente texto, pontuar alguns dos modos de operar que parecem produzir possibilidades de construção coletiva ao transformar os tensionamentos como táticas de possibilidades para propor projetos educativos com jovens.

A heterogeneidade esteve presente em várias dimensões do projeto: heterogeneidade de participantes, de modalidades de interação, de objetos e temáticas da oficina, de posições de observador.

No percurso da análise realizado, houve um estreitamento do campo de observação pela opção de tomarmos somente dois protagonistas do projeto. As experiências, os modos de significar o trabalho do oficinairo apresentam-se multiplicadas quando tomamos o coletivo dos oficinairos que era composto por diferentes experiências de vida e de trabalho com oficinas. Da mesma forma que o grupo dos acadêmicos era composto por sujeitos em diferentes posições: graduandos, pós-graduandos e docentes. Os participantes das oficinas provinham de quatro escolas distintas, com faixas etárias diferentes.

A condição heterogênea de composição do coletivo do projeto produziu tensões e gerou discussão e por isso possibilitou a construção de alternativas e o exercício de composições inusitadas, tal como a multiplicação da posição de observação e a ampliação do acoplamento tecnológico para além da dicotomia entre meios e fins.

O exercício da grupalidade é outro operador que merece destaque. A ênfase na realização de atividades em parceria produziu formas de gestão coletivas capazes de regular o desenvolvimento do projeto, dar conta dos imprevistos e resolver os problemas.

O encorajamento da criatividade e da auto-expressão foram efeitos de um modo de regular aquilo que era planejado e a possibilidade de um certo imprevisto. Tal composição trouxe flexibilidade para reconfigurações de percurso e incremento de soluções criativas. Uma das ações mais frequentes é a idéia da bricolagem, ou seja, um modo de organizar arranjos com os materiais, objetos, pessoas e condições que estão à disposição e não apenas lamentar que as condições ideais não estejam presentes.

A informalidade e a ludicidade da oficina contribuem para uma participação efetiva e curiosa, produzindo um certo encantamento, ou desejo de conhecer, experimentar.

Pensamos que esses operadores, que são visibilizados pela trajetória de nossos dois protagonistas podem configurar propostas educativas para jovens que escapem de perspectivas moralistas ou preventivas.

## REFERÊNCIAS

- Huning, S. (2003). *Ordinário, Marche! A Constituição e o Governo de Crianças/Adolescentes pelo Risco-Diferença*. Dissertação de Mestrado (não-publicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1997). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. [CD-ROM]. Microdados: Rio de Janeiro.
- Maraschin, C. (2004). Pesquisar e intervir. *Psicologia & sociedade*, 16, 1, pp. 98-107.
- Maraschin, C., & Tittoni, J. (2002). Cotidiano e configuração de espaços de aprendizagem. *Educar em Revista*, 19, 1, pp. 147-157.
- Pochmann, N. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In R. Novaes, & P. Vanuchi (Orgs.). *Juventude e sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 217-241). São Paulo: Editora Perseu Abramo.
- Scisleski, A. C., Maraschin, C. & Tittoni, J. (2006). A psicologia social e o trabalho em comunidades: limites e possibilidades. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40, 1 (no prelo).
- Soares, L. E. (2004). Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In R. Novaes, & P. Vanuchi (Orgs.). *Juventude e sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 130-159). São Paulo: Editora Perseu Abramo.
- Soares, L. E., Bill, M. V., & Athayde, C. (2005). *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Varela, F. (1994). *Conhecer: As ciências cognitivas – tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (2003). *A mente incorporada: Ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.
- Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2004). *Mapa da Violência*. Instituto da Cidadania da Unesco.

Recebido em: 02/02/2006. Aceito em: 16/11/2006.

### Notas:

Artigo resultante de projeto de pesquisa que se desenvolveu em conjunto com uma atividade de extensão intitulada “Vivenciando a cultura na Restinga”, apoiada pelo CNPq, com bolsa de Iniciação Científica e pelo MEC/SEsu pelo Programa de Atividades de Extensão.

- Ver pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – “Mapa da Violência” que se encontra na quarta edição, bem como os estudos do Instituto da Cidadania no Projeto Juventude, 2004, entre outras.
- No Brasil, os estudos mostram que o maior o número de mortes ocorre com pessoas de 20 anos, negras (65,3%), do sexo masculino (93,2%) (Unesco, 2004).
- Se forem contados somente os homicídios, estes representam 75% dos casos brasileiros. Idem, 2004.
- O projeto foi contemplado pelo Edital MEC/Sesu com o nome de “Juventude e Vulnerabilidade Social – Oficinando com Adolescentes”. A alteração ocorreu quando o projeto passou a ser implementado em conjunto com os oficinairos do Bairro Restinga.
- A escolha do Bairro deveu-se a vínculos já existentes da universidade principalmente através do estágio de Psicologia Social (Maraschin e Tittoni, 2002).
- Em várias ocasiões os oficinairos foram convidados a participar de atividades na universidade. No evento Portas Abertas de 2004 desenvolveram uma oficina; no evento Convivências, em 2005, receberam universitários na comunidade. Um dos oficinairos prestou vestibular e foi aprovado no curso de Filosofia da universidade.

### Autoras:

Cleci Maraschin – Professora do Instituto de Psicologia da UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional.  
Carolina Seibel Chassot – Graduada em Psicologia na UFRGS. Ex-bolsista de Iniciação Científica, UFRGS.  
Deisimer Gorczewski – Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Unisinos. Bolsista do CNPq. Educadora e Pesquisadora Social.

### Endereço para correspondência:

CLECI MARASCHIN  
Rua Tomás Flores, 171 – Bom Fim  
CEP 90035-210, Porto Alegre, RS, Brasil