



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

ÉRICO VINICIUS MONNERAT LIMA

**Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção
audiovisual de documentários no ambiente educacional**

**Brasília, DF
Novembro, 2021**

ÉRICO VINICIUS MONNERAT LIMA

**Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção
audiovisual de documentários no ambiente educacional**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para inclusão no curso de Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Educação
Tecnologias e Comunicação – ETEC.

Orientador: Profa. Dra. Andrea Versuti.

Brasília, DF
Novembro, 2021

Lima, Érico Vinicius Monnerat

L732c Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional / Érico Vinicius Monnerat Lima; orientador Andrea Versuti. – Brasília, 2021

193 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2021.

1. Audiovisual. 2. Representação. 3. Vozes. 4. Filmes-carta. 5. Oficinas de ensino. I. Versuti, Andrea, oriente. II. Título

ÉRICO VINICIUS MONNERAT LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação Tecnologias e Comunicação – ETEC,

BANCA DE DEFESA

Profa Dra. Andrea Versuti
PPGE/Universidade de Brasília – UnB
(Orientador)

Prof. Dr. Denis Porto Renó
Universidade Estadual Paulista
(Membro externo)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
PPGE/Universidade de Brasília – UnB
(Membro Interno)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos
PPGE/ Universidade de Brasília - UnB
(Suplente)

Para Aurora, esse farol de 90 centímetros.

AGRADECIMENTOS

À Lorena e à Aurora, pela força, apoio e o sorriso de cada dia;

À Andrea, por todo carinho, orientação e parceria durante essa caminhada;

À minha mãe e todas as professoras da minha família, que sempre foram fonte de inspiração;

Às minhas irmãs de sangue e aos irmãos de vida – vocês são base!;

Aos professores do Chicão e, em especial, Matheus e Flávia, que seguem em frente e seguram o rojão;

Ao amigo Manu, que me propôs desafio;

Aos companheiros de jornada do PPGE com quem pude trocar e aprender muito, em especial ao grupo de orientandos da Andrea: Éricka, Diogo, Valtemir, Ângela e Claudia – sempre presentes e solícitos; Estevon Nagumo, pela leitura e auxílio; Adriana Lodi, Marcio Dias, Ricardo Praciano, Júlia Schnorr, Zeli Ambrós e Wladimir Reis, pela colaboração;

Ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), pelo acesso aos trabalhos da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP);

Aos professores Lúcio Teles e Gilberto Lacerda, pelas aulas e apontamentos;

Ao professor Carlos Lopes, pela leitura criteriosa e indicação de caminhos para a reescrita

Ao professor Denis Porto Renó, pela leitura cuidadosa e sugestões que enriqueceram esse texto

À Carmem Corrêa Miranda, pela revisão textual e formatação às normas da ABNT;

Aos meus alunos e colegas do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb) que me motivam a ir além.

“The best education in film is to make one”

Stanley Kubrick

RESUMO

Os registros documentais são historicamente importantes como marcas dos hábitos, costumes e pensamento de uma época. Esse vínculo com o real e o acesso às imagens em movimento de situações variadas em um formato visualmente atrativo foram relevantes para o uso do documentário nas escolas como material de apoio e consulta. Ao longo do tempo as possibilidades de registro e a estética utilizada para a realização dos filmes se modificaram, aproximando os produtores de imagens dos retratados. Isso teve um impacto na forma como estes filmes são vistos, distribuídos e principalmente na linguagem destas obras. Atualmente, os aplicativos e as redes sociais disponibilizam seus conteúdos com velocidade, o acesso e a difusão são amplos e permitem que as imagens do cotidiano dos jovens e seus olhares sobre o mundo circulem com uma distribuição ampla e capilarizada. Os telefones celulares são parte fundamental deste processo, pois possibilitam a produção, edição de forma facilitada e rápida. Neste contexto, o presente trabalho buscou compreender como as juventudes podem produzir documentários que reflitam sobre suas próprias vidas utilizando os dispositivos móveis. Para isso foram considerados: o ensino de cinema e a experiência do filme-carta como dispositivo (MIGLIORIN, 2014; PIPANO, 2013); a videografia participativa (TILLECZEK; LOEBACH, 2015), que reconhece os jovens como agentes criativos e capazes de se representar e usar sua voz como instrumento para transformações e a abordagem de narrativas digitais (ND) proposta na pesquisa-ação de Cecchi e Reis (2016) no desenvolvimento de uma oficina de ensino (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). A oficina aconteceu no Centro Educacional São Francisco em São Sebastião-DF, e os estudantes criaram suas obras com celulares, utilizando o dispositivo fílmico dos filmes-carta onde expressaram seus interesses pessoais e os reflexos da pandemia da Covid-19 em suas vidas. Estes curtas-metragens foram analisados, segundo o método documentário (BONHSACK, 2007) buscando compreender como as construções de imagens e sons refletem a realidade e experiências dos autores. Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas (MARKONI; LAKATOS, 2007) que complementaram as análises. Verificamos a consonância dos objetivos e resultados do projeto com o desenvolvimento das habilidades de compreensão e utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma significativa e reflexiva por parte dos alunos, exercendo o protagonismo na vida pessoal. Os estudantes alcançaram uma forma autoral de expressão superando os desafios impostos pelo isolamento social e experienciaram as possibilidades estéticas da linguagem audiovisual documental e o uso do celular como suporte de captação e edição e, principalmente, concretizaram documentários que traduzem de forma crítica e criativa o universo particular de cada um, lançando olhares sobre o espaço e o tempo em que vivem.

Palavras-chave: Audiovisual. Representação. Vozes. Filmes-carta. Oficina de ensino.

ABSTRACT

Documentary records are historically important as marks of the habits, customs, and thinking of an era. This link with reality and the access to moving images of varied situations in a visually attractive format were relevant for the use of documentaries in schools as support and consultation material. Over time, the possibilities of recording and the aesthetics used for filmmaking have changed, bringing the producers of images closer to the portrayed. This has had an impact on the way these films are seen, distributed, and especially on the language of these works. Nowadays, applications and social networks make their content available with speed, access and diffusion are wide and allow images of the daily life of young people and their views of the world to circulate with a wide and capillary distribution. Cell phones are a fundamental part of this process, for they make production and editing easier and faster. In this context, the present work sought to understand how young people can produce documentaries that reflect on their own lives using mobile devices. To this end, the following were considered: filmmaking and the experience of the film-letter as a device (MIGLIORIN, 2014; PIPANO, 2013); participatory videography (TILLECZEK; LOEBACH, 2015), which recognizes young people as creative agents and capable of representing themselves and using their voice as a tool for transformations and the digital narratives (ND) approach proposed in Cecchi and Reis' (2016) action research in the development of a teaching workshop (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). The workshop took place in the São Francisco Educational Center in São Sebastião-DF, and the students created their works with cell phones, using the filmic device of short films where they expressed their personal interests and the reflections of the Covid-19 pandemic in their lives. These short films were analyzed, according to the documentary method (BONHSACK, 2007) seeking to understand how the constructions of images and sounds reflected the reality and experiences of the authors. We also carried out semi-structured interviews (MARKONI; LAKATOS, 2007) that complemented the analyses. We verified the consonance of the project's objectives and results with the development of the students' abilities to understand and use digital information and communication technologies in a significant and reflective way, exercising protagonism in their personal lives. The students achieved an authorial form of expression overcoming the challenges imposed by social isolation and experienced the aesthetic possibilities of the documentary audiovisual language and the use of cell phones as a support for capturing and editing and, above all, they made documentaries that translate in a critical and creative way the particular universe of each one, casting glances on the space and time in which they live.

Keywords: Audiovisual. Representation. Voices. Films-letter. Teaching workshop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	– Densidade dos acessos móveis no Brasil – UF	18
Figura 02	– Cartaz O Descobrimento do Brasil (1937)	36
Figura 03	– Quadro do filme ‘A saída dos operários da fábrica Lumière’ (1985).....	41
Figura 04	– A família dentro do iglu, imagem do documentário Nanook, o esquimó (1922) Robert Flaherty	44
Figura 05	– Os selvagens do ensino médio	74
Figura 06	– Os selvagens do ensino médio	75
Figura 07	– Abordagem pedagógica de ensino de narrativa digital – APEND	86
Figura 08	– Cartazes virtuais – oficina de produção de documentários – 2021	105
Figura 09	– Imagem dos Catadores de Lixo personagens de Ilha das Flores – 1986	107
Figura 10	– Exemplo de cartas produzidas pelos estudantes	112
Figura 11	– Alunos tirando dúvidas pelo aplicativo de mensagem	114
Figura 12	– Tela inicial do site de edição <i>Clipchamp</i>	116
Figura 13	– Sequência onde a autora fala do futuro	123
Figura 14	– Pesquisa por imagem semelhante no <i>Google</i> imagens	126
Figura 15	– Quadros para comparação entre as sequências	133
Figura 16	– Autor e namorada caminham juntos	134
Figura 17	– Autor e o pai da namorada.....	136
Figura 18	– Imagens da sequência na qual o autor conhece o pai da namorada .	137
Figura 18	– Sequência caminhada.....	140
Figura 19	– Sequência 3	141
Figura 20	– Imagens do autor na versão adolescente e adulto	145
Figura 21	– Planimetria do quadro, personagem jovem	147
Figura 22	– Imagem – perspectiva.....	148
Figura 23	– Planimetria do quadro, personagem adulto	148
Figura 24	– Perspectiva, personagem adulto.....	149
Figura 25	– Contracampo – plano ponto de vista	150
Figura 26	– Desenhos do autor ilustrando o Gênesis.....	153
Figura 27	– Ilustração do autor apresenta a criação dos seres humanos	155
Figura 28	– Sequência final – Menino abraça Jesus	156
Figura 29	– Sequência irmã mais nova – dança na garagem.....	160
Figura 30	– Planimetria do plano da irmã mais nova	161
Figura 31	– Perspectividade do plano da irmã mais nova	162
Figura 32	– Sequência da autoimagem da autora	163
Figura 33	– Plamenimetria da autoimagem	164
Figura 34	– Perspectiva da autoimagem.....	165
Figura 35	– Sequência onde Ana escreve sobre a amiga	166

LISTA DE QUADROS__

Quadro 01 – Alunos de escolas urbanas, por uso de celular em atividade para a escola.....	17
Quadro 02 – Percurso metodológico/fases da pesquisa	24
Quadro 03 – Quadro de coerência	31
Quadro 04 – Modos do documentário	51
Quadro 05 – Documentário e suas definições nos artigos pesquisados	84
Quadro 06 – Resumo dos passos da interpretação	100
Quadro 07 – Componentes do plano.....	101
Quadro 08 – Momentos da pesquisa.....	102
Quadro 09 – Quadro resumo dos documentários realizados	117

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANATEL	Agência nacional de Telecomunicações
BIOE	Banco Internacional de Objetos Educacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro Educacional
Cetic	Centro de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI	Comitê Gestor da Internet no Brasil
DF	Distrito Federal
DINOV	Diretoria de Inovação e Mídias Digitais
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
EM	Ensino Médio
ERIC	<i>The Education Resources Information Center</i>
FCTVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GALE	<i>Gale Academic OneFile</i>
GMIP	Gerência de produção e Difusão de Mídias Pedagógicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDI	material didático includente
MEC	Ministério da Educação
ND	narrativas digitais
PVR	<i>participatory video research</i>
RA	Região Administrativa
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECEC	Secretaria de Cultura do Distrito Federal e Economia Criativa
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SESI	Serviço Social da Indústria
SINOVA	Subsecretaria de Inovação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI	Tecnologia de Informação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TIDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TVE	Televisão Educativa
UF	Unidade Federativa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UnB	Universidade de Brasília
VNA	Vídeo nas Aldeias

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO – HÁ MUITO TEMPO, NUMA GALÁXIA MUITO MUITO DISTANTE	14
JUSTIFICATIVA – UMA CÂMERA NA MÃO	21
METODOLOGIA – RODANDO	24
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	30
1 CAPÍTULO 1 – OS PLANOS	33
1.1 PRIMEIRO PLANO – O AUDIOVISUAL DOCUMENTÁRIO E A ESCOLA NO BRASIL.....	33
1.2 PLANO MÉDIO – O DOCUMENTÁRIO COMO LINGUAGEM.....	40
1.3 PLANO CONJUNTO: O FAZER DOCUMENTAL COMO EXPRESSÃO NA ESCOLA	57
1.4 PLANO DETALHE: AS EXPERIÊNCIAS DO DISTRITO FEDERAL – FESTIVAL DE CURTAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	71
2 CAPÍTULO 2 – MOVIMENTOS	76
2.1 PANORÂMICA – O ESTADO DO CONHECIMENTO DOS PROJETOS DE PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS EM AMBIENTE ESCOLAR.....	76
2.2 TRAVELLING: DETALHAMENTO DA OFICINA DE DOCUMENTÁRIO UTILIZANDO CELULARES.....	89
3 CAPÍTULO 3 – O OLHAR	103
3.1 CONTRASTE – ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	103
3.2 LUZ – EXPERIMENTAÇÃO COM A PRODUÇÃO DOS VÍDEOS DOCUMENTÁRIOS.....	106
3.3 EM FOCO: A ANÁLISE DOS DADOS.....	120
3.3.1 Análise 1 – Lana.....	121
3.3.2 Análise 2 – Lúcio	128
3.3.3 Análise 3 – Roberta	138
3.3.4 Análise 4 – Diego.....	142
3.3.5 Análise 5 – Natan	151
3.3.6 Análise 6 – Ana.....	157
CENAS FINAIS – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS	167
EPÍLOGO – CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	185
APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis.....	185
APÊNDICE B – Termo de Assentimento do Menor	186
APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada – Estudantes	187
ANEXO	188
ANEXO A – Parecer Consubstanciado	188

INTRODUÇÃO – HÁ MUITO TEMPO, NUMA GALÁXIA MUITO MUITO DISTANTE

Sendo esta uma pesquisa que busca a representação das histórias pessoais por meio do audiovisual na escola, me parece conveniente começar com a trajetória do próprio autor. Assim, faço uma breve tentativa, nessa introdução, de mostrar os caminhos pessoais e o percurso profissional que me levaram a escolha do tema. Não faz tanto tempo assim, e a galáxia era a mesma, mas sinto que, de algum modo, dois mundos se chocaram para que esse texto chegasse até aqui.

O meu contato com a Educação se deu no ambiente familiar desde cedo – minha mãe, orientadora educacional, mais tarde, diretora escolar, e suas duas irmãs professoras, traziam para dentro de casa as dores e as delícias desta profissão. Cresci entendendo que a escola não era apenas um espaço em que eu passava parte do meu dia: era também o local das histórias de minha mãe, dos relatos inspiradores, curiosos e por que não dizer mágicos, na medida em que atiçavam a minha imaginação.

Tive a sorte de ter estudado em escola pública do Serviço Social da Indústria (SESI) de Taguatinga, gerido pelo que hoje se chama sistema S, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), responsável pelos professores. A escola era um motivo de orgulho para a rede local de ensino e de todos os estudantes e professores. Ginásio, uma boa biblioteca, quadras esportivas, piscinas, teatro, aula de música, salas limpas e bem equipadas, e até espaço de multimeios com equipamento de projeção para vídeo e slides, algo muito avançado para os anos 80 e que plantou uma semente em mim. Curiosamente vi este modelo que funcionou tão bem na minha formação ser atacado ao longo dos anos como sendo a utopia, a exceção – que é convenientemente ignorada.

Na escolha do curso universitário lembro de claramente dizer que não gostaria de nenhuma profissão ligada à educação – não queria ter de repetir as dificuldades presenciadas em casa. Segui o caminho da minha vocação, me graduei em Cinema e depois em Jornalismo pela Universidade de Brasília (UnB). Quebrei um paradigma ao escolher uma profissão de risco em uma família que ascendeu por meio do trabalho braçal dos meus avôs – mestre-de-obras e aboiador e avós costureiras, que viam na formação das filhas professoras também uma garantia de emprego mais estável e de melhoria em relação à sua própria condição.

Mas, se a pessoa é para o que nasce, se existe um destino ou coisa do tipo, a educação reapareceu na minha vida logo no meu primeiro emprego formal. Primeiro, trabalhando como técnico de vídeo em uma faculdade e, logo depois, tendo a oportunidade que iria mudar a minha vida: produzir vídeos educativos no projeto TV Escola do Ministério da Educação (MEC).

Na TV Escola novamente me encantei pela educação. Produzindo conteúdo didático tive acesso a professores do Brasil inteiro que pensavam a educação pública de maneira diferenciada, que acreditavam na mudança, faziam a diferença com projetos inovadores e me traziam o orgulho de ter estudado em escola pública. Ao longo de quase 10 anos dentro do projeto tive um grande aprendizado, construindo um caminho onde a linguagem audiovisual encontrava os fundamentos da educação. Empiricamente, uma equipe de profissionais de comunicação e de pedagogos buscava similitudes e convergências nas propostas, pontos de contato que pudessem levar conteúdo pedagógico por meio das potencialidades da linguagem audiovisual.

Neste trajeto percebi quão difícil pode ser o entendimento entre esses dois mundos: a comunicação e a educação. Cada um com seus desígnios, objetivos imediatos e até vocabulário próprio. Como produtor e diretor de programas me senti naturalmente cada vez mais atraído pelas leituras da educação, e pelas trocas com os professores. Acredito que isso tenha sido importante para concretizar produções que tiveram reconhecimento no canal e, o mais importante, nas escolas, como: a série Matemática em toda parte 1 e 2; ABC da Astronomia; Morte e Vida Severina em Desenho animados; Contos de Machado (adaptações em curta metragem dos textos do escritor); A Última Guerra do Prata; Sua Escola, Nossa Escola; e outras dezenas de programas que, felizmente, sobreviveram nas pesquisas do *YouTube*, mesmo após a investida nefasta do atual governo contra as artes e a educação.

A produção audiovisual também me levou por outra via até a educação. Desde 2008 leciono em cursos de graduação em comunicação social, disciplinas práticas ligadas à realização audiovisual. Primeiro no curso de publicidade e, nos últimos 4 anos, no curso de Cinema e Mídias Digitais.

Tive muitos momentos de rico aprendizado empírico neste caminho. A presença em sala de aula com todos os desafios cotidianos, bem como as gravações com a TV Escola, me proporcionou um contato com diversos professores da educação básica. Pessoas que em suas diferentes áreas e formações buscavam

uma forma de usar o audiovisual como forma de linguagem. Tudo isso, de alguma forma, se acumulou e me fez querer formalmente estudar os processos educacionais. Encaro este mestrado como um desafio, passos de forasteiro que se aproxima de um campo novo com vontade de trocar e aprender.

Com essa trajetória prévia, já acompanhando as disciplinas da Faculdade de Educação, comecei a buscar um lugar onde a minha experiência pessoal pudesse talvez fazer alguma diferença. Do convívio com os colegas e professores, em especial com a minha orientadora, tive a percepção de que o audiovisual como linguagem é uma potência, uma forma de comunicação cada vez mais presente em diversos projetos nas escolas da educação básica.

Dentro desse espaço de tantas trocas, de aprendizado contínuo e gradual, de momento de dúvidas e o sentimento de que há tanto a caminhar, eu me recordei do meu próprio encantamento – a delícia de descobrir as funções de uma câmera, de brincar de enquadrar e narrar histórias por meio do audiovisual. Um percurso tão cansativo quanto saboroso. Gostaria, de alguma forma, de compreender esse processo de encantamento com o audiovisual novamente e fazer disso um processo sistematizado. Assim, escolhi como projeto de pesquisa compreender como os estudantes interagem com as diversas possibilidades de expressão da linguagem audiovisual acionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDICs)¹.

E, delimitando ainda mais esse campo tão vasto, chego à questão: “Como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas?”.

Segundo os dados da 30ª Pesquisa anual sobre o uso de Tecnologia de Informação (TI) no Brasil – 2019, realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), o país possui 230 milhões de celulares inteligentes (*smartphones*) em uso. Somados aos *tablets* e aos computadores portáteis, temos 324 milhões de dispositivos móveis, ou seja, 1,6 dispositivo portátil por habitante. Ou seja, em que pese todas as desigualdades, uma parte da população já tem acesso a uma câmera, mesmo que limitada, na palma da mão. Mesmo longe do acesso aos aparelhos de alta tecnologia, esses celulares já são uma ferramenta diária de expressão, comunicação e denúncia, e trazem uma facilidade de produção e propagação de imagens que

¹ TIDICs – Tecnologias digitais de informação e comunicação.

supera em acesso qualquer outro dispositivo criado até então, como as câmeras digitais.

No ambiente escolar, o celular já é uma realidade, em especial no ensino médio (EM). Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) em sua pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas brasileiras – TIC Educação 2018, 81% dos estudantes do 2º ano das escolas urbanas utilizam celular em atividades para escola.

Obviamente, mesmo com esses números promissores, não podemos deixar de mencionar os imensos desafios para a concretização de uma inclusão digital em todo território nacional e todo o percurso necessário para que essa tecnologia possa cumprir um papel decisivo nos processos de ensino e de aprendizagem e na cidadania dos estudantes. No Quadro 01 é possível verificar como ainda existem notáveis diferenças regionais entre o ensino público e o privado quanto ao acesso.

Quadro 01 – Alunos de escolas urbanas,
por uso de celular em atividade para a escola

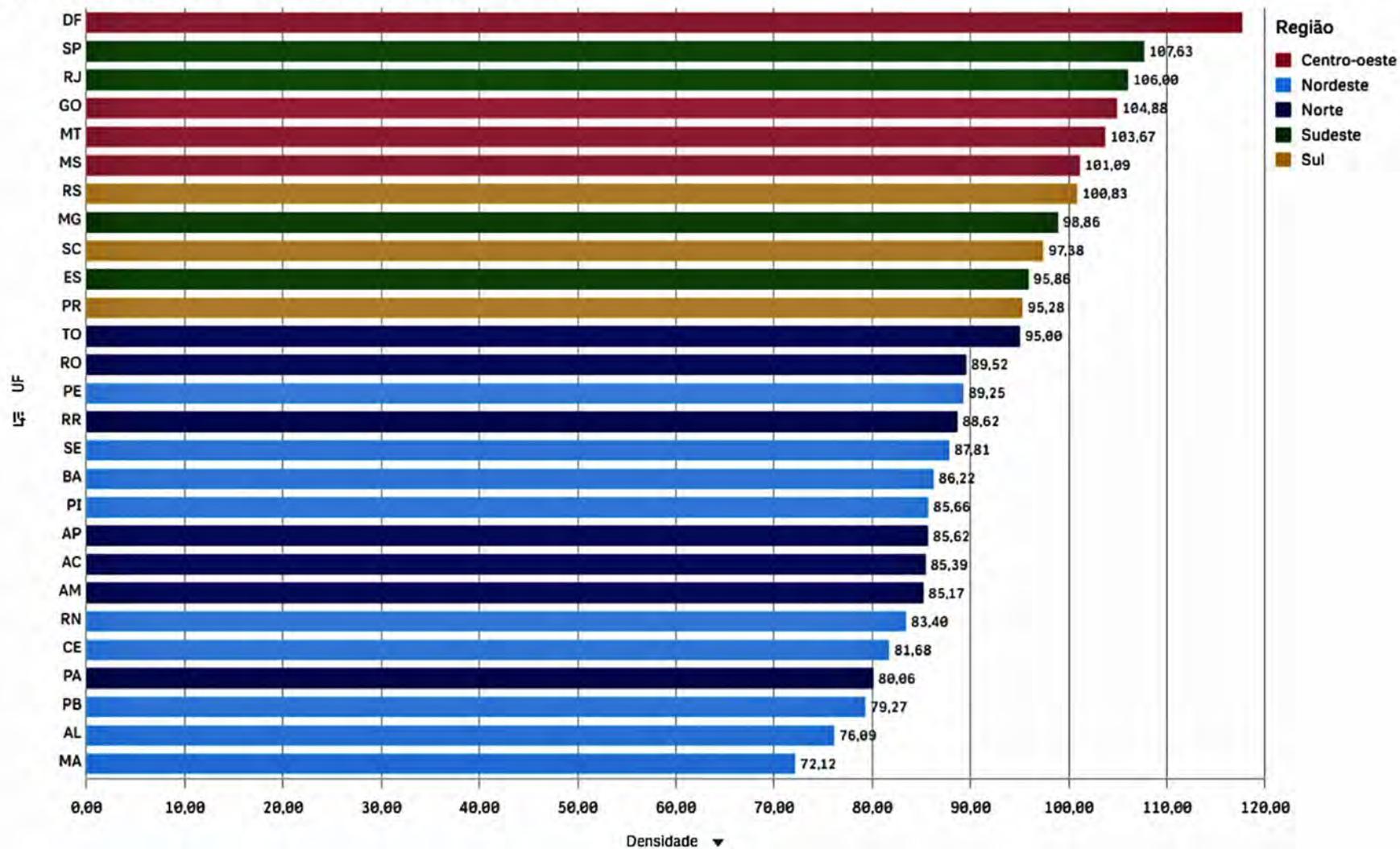
Percentual (%)		Sim	Não	Não sabe	Não respondeu
TOTAL		55	45	0	0
SEXO	Feminino	54	46	0	0
	Masculino	56	44	1	0
REGIÃO	Norte	59	40	0	0
	Centro-Oeste	52	47	1	0
	Nordeste	49	50	1	0
	Sudeste	56	44	0	0
	Sul	62	38	0	0
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Pública Municipal	38	62	1	0
	Pública Estadual	67	32	0	0
	Total – Públicas	54	46	0	0
	Particular	60	39	0	0
SÉRIE	4ª série/5º ano do EF	29	70	1	0
	8ª série/9º ano do EF	68	32	1	0
	2º ano do Ensino Médio	81	19	0	0

Fonte: CGI.br/NIC.br. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2018.

Figura 01 – Densidade dos acessos móveis no Brasil – UF

Densidade (acessos por 100 habitantes) e Acessos de Telefonia Móvel



Fonte: ANATEL, 2020.

Outro registro do quanto podemos avançar, a Figura 01 traz os dados gerais sobre a densidade dos aparelhos móveis por estado. Nele observamos a situação excepcional do Distrito Federal, pois segundo dados da Anatel (em março de 2020) esta é a Unidade Federativa (UF) com maior densidade de aparelhos móveis. São 117 para cada 100 habitantes, contra a média nacional de 96/100 e 72/100 no Maranhão, o estado com menor densidade. Com números muito acima da média nacional, os dados podem ser indicativos de que em Brasília exista os recursos técnicos mínimos para que seja possível realizar as oficinas desta pesquisa e também a produção dos documentários no espaço escolar.

Assim, sem desconsiderar o problema nacional, buscamos nesta pesquisa utilizar todos os recursos técnicos existentes, e suas deficiências, para ir além do dispositivo e buscar compreender como, mesmo dentro das limitações de acesso aos aparelhos e a Internet de banda larga, essas juventudes podem desenvolver o potencial para refletir sobre suas próprias trajetórias por meio de imagens e sons, como a câmera pode ser um espelho mais complexo que os *selfies* publicados nas redes sociais.

Neste trajeto, vencido os desafios técnicos, parece importante ter a ideia na cabeça. Parafraseando Glauber Rocha² buscamos, para isso, o uso do gênero documentário como instrumento de investigação da construção da imagem que estes estudantes fazem de si mesmos. Assim, a pesquisa tem lugar no espaço atual deste gênero, a partir do qual muitos documentaristas têm buscado formas mais pessoais de expressão, com a utilização de uma linguagem mais pessoal e dispositivos fílmicos, distanciando-se das produções documentais tradicionais que, em geral, enfatizaram o exótico, o diverso e o outro.

Os documentários com temáticas centradas no sujeito, buscam o oposto: uma reflexão sobre o lugar do autor no mundo e suas relações interpessoais e com o mundo. Um tipo de produção em que o realizador se investiga enquanto produz.

Por último, é importante ressaltar como o contexto pandêmico destes dois anos foi determinante para os caminhos escolhidos nesta pesquisa, como os rumos foram alterados pela conjuntura do isolamento social e das aulas remotas. Neste novo espaço, para o qual ninguém estava preparado, as TIDICs tomaram lugar central nas práticas pedagógicas e o celular se tornou uma ferramenta totalmente

² Glauber Rocha foi o cineasta mais influente Cinema Novo, e a ele se associa a máxima “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”.

presente. Nesse sentido, essa nova configuração, por um lado conflui para uma reflexão sobre o uso desses aparelhos e a escola e, por outro, criou o desafio de se pensar em produções audiovisuais que possam ser realizadas à distância e limitação de contato. A realização da oficina de forma remota e a utilização do dispositivo fílmico filme-carta (MIGLIORIN, 2014; PIPANO, 2013) surgiram como forma de manter a essência do trabalho.

JUSTIFICATIVA – UMA CÂMERA NA MÃO

Um dos maiores e mais importantes desafios que a educação de nosso tempo enfrenta é a construção de uma escola mais humana e conectada às vivências, demandas e subjetividades dos estudantes. Desafio dobrado pelo momento em que a velocidade das tecnologias e da sociedade demanda uma adequação ao novo, ao mercado de trabalho, em um ritmo que descompassa o que temos dentro e fora dos muros da escola (SIBILIA, 2012). Entre estas tecnologias que pressionam as práticas pedagógicas sem pedir licença, mudando o espaço de aprendizagem e as relações pessoais, está o audiovisual. Presente em aparelhos cada vez mais ubíquos (SANTAELLA, 2013; SANTAELLA, 2014) traz consigo um caráter dual, ao permitir uma conexão permanente com ‘o mundo externo, por meio das telas, ao mesmo tempo em que entrega uma ferramenta poderosa de ação/reflexão – a câmera.

O século passado teve como uma de suas marcas a grande força da indústria cultural na formação e divulgação de padrões de consumo e estilos de vida. Em especial, o cinema no modelo hollywoodiano, que se caracterizou como um dos modos de produção rentável, efetivo e divulgador de uma identidade nacional norte-americana. Com todas as crises e tendo sobrevivido e se adaptado à chegada da televisão, dos videocassetes e das TVs por assinatura, este permanece ainda como forte influência no imaginário coletivo.

O espaço ocupado, entretanto, parece não ser mais o mesmo. Neste século, o surgimento de plataformas de distribuição de vídeo, como o *YouTube* e das redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, mudaram esse espaço. Estes novos espaços têm se tornado referência e provocado inflexão no consumo do audiovisual por crianças e adolescentes em todo o mundo. Seus modelos de distribuição amplos e instintivos permitiram uma verdadeira revolução na maneira com que esses jovens se expressam e se relacionam com o audiovisual.

A facilidade para gravar, editar e distribuir conteúdo audiovisual promoveu uma ruptura parcial da hegemonia do sistema de distribuição audiovisual tradicional, circuito de cinema e televisão, possibilitando o exercício da liberdade criativa e distribuição global dos feitos antes restritos aos pequenos grupos ou comunidades.

Esses novos espaços virtuais permitiram a criação de novas redes de produção e de difusão dos conteúdos audiovisuais que tem como diferença

fundamental partem dos desejos dos usuários e serem direcionadas pelas interações diretas entre o público e os autores. Cria-se assim uma oferta de conteúdo único e que dialoga de maneira muito mais direta com as necessidades e interesses dos envolvidos (PORTO-RENÓ, 2012).

Se vemos constantemente críticas a esse novo modelo quanto ao conteúdo e à qualidade do que se produz, é preciso reforçar o aspecto positivo: ele dá voz e expande os limites locais. Por essas características, podem ser usados como potentes ferramentas para projetos educativos e sociais, em especial os que buscam a valorização das identidades e a reafirmação da pluralidade em um mundo ainda pautado pela hegemonia cultural daqueles que detêm os veículos de comunicação.

A linguagem audiovisual é, dentre todas as linguagens disponíveis para a web 2.0 e pela blogosfera, a de maior eficácia, pois apresenta uma maior proximidade com a realidade. Com o desenvolvimento da web 2.0, agora é possível fazer uma repercussão de um acontecimento por si mesmo, o que amplia a participação da sociedade neste processo, e não somente dos jornalistas ou repórteres. Também tornou-se possível ampliar os espaços de difusão pela rede (PORTO-RENÓ *et al.*, 2011, p. 2).

A possibilidade de se lançar um novo olhar, desta vez interno, realizado pelos próprios estudantes, valorizando assim os aspectos subjetivos, é justamente o argumento inspirador para este trabalho. O problema gerador do projeto **“Curta a minha vida!”** é: “Como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar narrativas documentais que reflitam sobre suas próprias vidas?”. A proposta aqui é que a produção de documentários com telefones móveis seja utilizada como um dispositivo para reflexão, tanto no sentido de se perceberem nas obras quanto na forma como fazem a representação de si e do seu universo particular, uma busca por meio da imagem e do som de um reconhecimento e valorização de suas identidades e desejos. Dispositivos, entendidos como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2015, p. 39).

Em *‘Curta a minha vida!’* a palavra curta ganha um duplo sentido: “curta” como as produções audiovisuais de pequena duração; e “curta” como imperativo do verbo curtir – degustar, desfrutar, valorizar, aproveitar! “Valorize a minha vida!”: o estudante como protagonista de sua história. Por meio de oficina de ensino que

apresentem outras formas de narrativa audiovisual, propostas estéticas distanciadas dos modelos hegemônicos e da experimentação, o projeto quer provocar o olhar dos estudantes sobre si e sobre o espaço ao redor. Por meio da tela do celular trazer uma nova forma de registrar, uma perspectiva próxima, mas refletida, sobre a realidade do espaço e da comunidade na qual está inserido.

Partimos do pressuposto que a produção do audiovisual em ambiente escolar pode buscar e despertar a criatividade e inventividade. Não devem ser buscados os parâmetros estéticos do certo ou do errado, tendo como princípio o gosto do consumidor do cinema massivo, formado por tantos anos no nosso imaginário. São documentários únicos, diferentes em sua produção e objetivos, retratos dos estudantes e do contexto de produção. Nosso ponto de chegada é compreender, exercitar e refletir sobre a capacidade de expressão por meio dos textos multimodais, experienciar a partir da linguagem audiovisual e dispositivos móveis. Nesta proposta o estudante, ao trabalhar a sua história e a relação que estabelece com a escola como matéria prima para a produção dos documentários, pode valorizar sua identidade e se reconhecer como sujeito agente e autônomo.

Com o objetivo geral de investigar como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas, essa dissertação tem como objetivos específicos: discutir como a linguagem audiovisual documental pode ser utilizada na escola como elemento integrante da parte pedagógica; verificar como as potencialidades e as limitações do uso dos celulares para a captação de imagem podem construir novos sentidos a partir das práticas narrativas pelos estudantes; e, por fim, verificar como os recursos audiovisuais foram utilizados pelos estudantes para expressar suas vozes e demandas.

O texto desta dissertação é dividido em três capítulos, nos quais levantamos os aportes teóricos sobre a linguagem audiovisual, o gênero documentário, a pedagogia da autoria e da abordagem pautada pela experiência como caminho para valorizar as possibilidades de expressão por meio da produção de documentários pelos estudantes.

METODOLOGIA – RODANDO

O Quadro 02, abaixo, apresenta o percurso metodológico/fases da pesquisa ao longo dos capítulos desta pesquisa:

Quadro 02 – Percurso metodológico/fases da pesquisa

PERCURSO METODOLÓGICO	
Capítulo 1	AUDIOVISUAL DOCUMENTAL E EDUCAÇÃO
	Promover a discussão teórica do conceito de documentário, da linguagem audiovisual e de suas potencialidades para a educação por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e da análise de políticas públicas voltadas para a promoção dos documentários na educação
Capítulo 2	DISPOSITIVOS MÓVEIS E A LINGUAGEM
	Traçar o percurso metodológico da pesquisa a partir da revisão sistemática de literatura de pesquisas sobre a produção de documentários por meio de dispositivos móveis em ambiente escolar, e para a criação das oficinas de linguagem documental a serem realizadas, por meio da revisão sistemática.
Capítulo 3	OFICINA E EXPRESSÃO
	Detalhar os procedimentos para escolha dos sujeitos participantes, as etapas da oficina, e as produções dos estudantes e seus Filmes-Carta (MIGLIORIN, 2014; PIPANO, 2013). Acompanhar e orientar a produção dos vídeos e analisar qualitativamente os dados obtidos a partir da visualização dos documentários realizados pelos estudantes, por meio do método documentário (BOHNSACK, 2007) e (BALTRUSCHAT, 2013) e realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao criar vídeos os estudantes desafiam suas capacidades de expressão por meio de imagens e sons, da organização e interação com os outros, além dos aspectos técnicos envolvidos em todo processo. Ao acrescentar uma reflexão sobre a própria imagem, em especial nas obras documentais, chegamos às condições que Almeida (2001, p. 72) considera importantes para o processo de ensino e aprendizagem: *“ensinar é organizar situações de aprendizagem criando condições que favoreçam a compreensão da complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade”*.

Neste projeto buscamos identificar formas de produção e expressão, por estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), de vídeos de curta-metragem abordando questões relacionadas à sua subjetividade, protagonismo e autoria.

O espaço de realização da pesquisa foi o Centro Educacional São Francisco, em São Sebastião, DF, escola urbana e periférica, conhecida como “Chicão”, que atende a estudantes do ensino médio nos turnos matutino e vespertino. Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) a escola possui 1.516 estudantes divididos da seguinte forma: 1º ano: 607 matriculados; 2º ano: 481 matriculados; e 3º ano: 428 matriculados. São 40 turmas, 20 em cada turno. A escola possui espaços amplos e coloridos, um extenso pátio com escadaria central, o qual foi palco para muitas apresentações e filmagens, uma biblioteca, aparelho de dvd, impressora, copiadora e televisão.

O Chicão é uma escola reconhecida por abraçar projetos inovadores e pelo corpo docente engajado em atividades interdisciplinares de arte e cultura. A produção de vídeos é bastante intensa, fazendo parte do projeto pedagógico anual da escola. Trata-se de um festival interno, o ‘Chica de Ouro’, que teve sua 6ª edição em 2020. Desde 2014 mantém uma produtora própria de vídeos, a Encena. Em seu canal no *YouTube* (ENCENA PRODUTORA, s.d.) é possível encontrar um panorama da diversidade de temas e gêneros – são pelo menos 135 curtas, em sua maioria de ficção, que apresentam desde temáticas transversais, como o combate ao racismo, violência contra a mulher e futuro profissional, até curtas experimentais de terror e ficção científica.

Apesar deste grande volume, as produções documentais representam uma parte muito pequena do acervo da instituição. Em uma pesquisa exploratória no ano de 2020 a escola demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa e a possibilidade de desenvolvimento de atividades complementares que trabalhassem com a realização de documentário como uma prática pedagógica que pudesse de alguma forma somar ao repertório já construído.

Propomos, então, a realização de oficinas de ensino (VIEIRA; VOLQUIND, 2002) utilizando celulares. Essa tecnologia ubíqua (SANTAELLA, 2014) que dentro do espaço de convergência (JENKINS, 2009) proporciona uma capacidade de potencializar a voz e a autoria dos estudantes. Para Moran (2000) o audiovisual representa importante ferramenta para a educação por permitir a construção do saber de uma maneira atrativa e flexível.

O autor enfatiza, ainda, que a linguagem audiovisual é muito mais ampla do que a junção de som e imagem:

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. É uma comunicação poderosa, como nunca antes tivemos na história da humanidade, e as novas tecnologias de multimídia e realidade virtual só estão tornando esse processo de simulação muito mais exacerbado, explorando-o até limites inimagináveis (MORAN, 2000, p. 55).

Segundo Coutinho (2005) jamais se pode ignorar o impacto que o produto das grandes cadeias de audiovisual tem na formação da cultura visual dos indivíduos. Citando como exemplo oficinas de vídeo realizadas em escolas, afirma: “*Com uma câmera de vídeo dentro da sala de aula ou da escola, os alunos, ao criarem seus próprios produtos audiovisuais, tendem a repetir os modelos massificados que estão acostumados a ver diariamente nas telas*” (MORAN, 2000, p. 19). A autora, contudo, não acredita que isso seja exatamente um problema. O importante, para ela, não é o aparato tecnológico, mas as histórias suscitadas por meio dele, que podem remeter a algo que vem de um tempo remoto, original e conjuga-se no presente da narrativa atual.

Apesar de a tecnologia das atuais plataformas de distribuição de vídeos nos oferecerem meios para o desenvolvimento de um processo comunicacional plural, em que todos têm o direito de falar, nos contentamos e até nos satisfazemos com o velho modelo vertical de imposição de conteúdo, atualizado para um novo hegemônico “*youtubers*”, que alcançaram uma quantidade extraordinária de visualização que os permitem ser continuamente propulsionados pelos algoritmos.

Tentar algo além desse modelo parece ser relevante como prática pedagógica e um exercício de compreensão dos mecanismos de distribuição dos meios audiovisuais. Imaginamos ser possível conciliar os saberes dos estudantes do Chicão com as referências audiovisuais, com as quais estas juventudes se identificam, e, de maneira crítica, combinar com novas abordagens focadas no gênero documental, chegando a um repertório novo para estes estudantes. Para isso, propôs-se uma pesquisa qualitativa que utiliza sons e imagens. Os documentários produzidos pelos estudantes foram interpretados por meio do método documentário (BOHNSACK, 2007; BALTRUSCHAT, 2013) e entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2007) com estudantes e professores participantes do projeto.

Após a revisão bibliográfica sistemática (WEBSTER; WATSON, 2002), propusemos o seguinte percurso para aplicação do projeto na escola Centro Educacional (CED) São Francisco:

1. **Pré-produção:** Tratou-se de um exercício de apreciação da etapa de produção audiovisual. O objetivo foi trabalhar informações e recursos que possibilitassem os estudantes buscar formas de criação e expressão por meio da linguagem audiovisual documental e fazer conexões com sua realidade e comunidade. Começamos pela apresentação da proposta aos estudantes, quando explicamos os objetivos, etapas e formas de produção. Depois realizou-se um debate sobre a leitura crítica dos meios – modos de representação e as linguagens da TV e dos vídeos da Internet presentes no cotidiano. Tivemos, ainda, um momento de apresentação de diversos gêneros e formatos audiovisuais existentes, com destaque para formato documentário, que interessa em nosso trabalho. Para isso, propomos a apreciação de trechos de algumas obras; explicação dos três códigos de significação: texto, imagem e som; como esses três elementos se articulam em uma obra audiovisual, o que possibilitou ter uma dimensão tanto formal da obra (significante), quanto do seu conteúdo (significado).
2. **Produção:** Realização efetiva de todas as etapas de produção audiovisual de autoria dos estudantes, distribuídas da seguinte forma: 1º Definição do tema: apesar do tema proposto nesse projeto ser a história pessoal dos estudantes, isso não impossibilitou que fossem definidos subtemas que eles queriam tratar a partir dessa ideia central. Consideramos, inclusive, o contexto da pandemia de Covid-19 como possibilidade de motivação para os estudantes expressarem suas perspectivas sobre esse momento. Seguimos por um momento dedicado à produção de uma carta, o texto base, por cada estudante, no qual foram relatados fatos que considerassem relevantes em sua vida; reflexão sobre a relação da escola e da comunidade nessas histórias. A partir da leitura destes textos, abordou-se a construção do argumento e do processo de roteirização, iniciando a discussão de roteiro e a forma do filme-carta. Um terceiro momento foi dedicado ao dispositivo, à (re)descobertas das funções do celular: explicações sobre o funcionamento

da câmera nos dispositivos móveis e todos os seus comandos, além de planos, movimentos, uso da iluminação. Nessa etapa abordamos técnicas de filmagem, enquadramento e fotografia, finalizando com a experimentação livre dos estudantes. Na sequência, a construção do roteiro pelos estudantes, planejamento das gravações: levantamento das necessidades materiais e estéticas. A etapa seguinte foi a de gravação dos vídeos (curta-metragem de 2 a 5 minutos) e; finalizando com a edição utilizando *softwares* gratuitos para edição.

3. Pós-produção (reflexão sobre o material produzido e culminância):

Iniciamos esta última fase com a apreciação do material pelos estudantes, propondo uma leitura crítica do trabalho. Nesta etapa os estudantes foram convidados a refletir sobre o documentário produzido, o uso da linguagem audiovisual (enquadramento, movimentos de câmera, iluminação, som e edição) e se estes corresponderam ou não a proposta antes da filmagem. Examinamos, ainda, em que medida esse trabalho contribuiu para a expressão e representação pessoal. Ainda prevemos uma exibição dos documentários para a escola, mesmo que de forma virtual, e apresentação dos relatos das experiências com o detalhamento sobre o processo de criação. Pareceu-nos muito importante a troca, na qual os estudantes puderam explicar para seus pares como eles perceberam a experiência da oficina. Um relato onde eles detalhem as dificuldades, desafios e como enxergam o processo de realização audiovisual.

4. Construção e análise de dados: A análise dos vídeos-documentário, produzidos na etapa anterior, foi realizada conforme o método de interpretação documentário (BOHNSACK, 2007) e sua adaptação do método para análise de filmes proposta por Baltruschat (2013), bem como a realização de entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2007) com alguns estudantes que participaram do projeto sobre suas impressões sobre a oficina, o processo de produção e de expressão

A partir de uma lista de perguntas por escrito, os estudantes foram questionados sobre os aspectos mais relevantes destas oficinas, como por exemplo:

Como eles percebem possibilidade de se expressar por meio do audiovisual?; Quais os maiores desafios encontrados na produção?; Quais os aspectos técnicos foram mais relevantes para a realização?; Em que medida se sentem representados nos documentários?

O roteiro final das questões aos estudantes (Apêndice C), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes, apêndices A e B, foram refinados em etapa posterior e submetidos ao comitê de ética de pesquisa, após atender as sugestões da banca de qualificação.

Para a realização desta proposta foram usados os seguintes recursos técnicos e materiais:

- Documentários para análise: seleção de documentários e trechos de obras documentais que pudessem ilustrar conceitos importantes da linguagem audiovisual;
- Celulares com câmera: ressaltando-se que não foram escolhidos modelos, qualidade ou qualquer aspecto técnico que pudesse constranger os participantes ou impedir a participação destes;
- Microfone e cabos: pelo fato destes materiais não serem de uso comum, seriam utilizados caso os estudantes verifiquem a possibilidade de realizar algo além das funções presentes no próprio telefone móvel;
- Equipamento de iluminação: refletores, isopor ou cartolina branca para reflexão, lanterna ou abajur – todos equipamentos de fácil acesso aos estudantes;
- Computadores ou celulares: para acompanhamento das aulas e exibição dos documentários;
- Computadores com *software* de edição: o *software* deve ter licença livre e exigir apenas requisitos básicos de instalação e execução, de modo a poder ser instalado e operado nos computadores e/ou celulares dos estudantes sem dificuldades que impeçam a edição.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é composta por introdução, três capítulos e as considerações finais. Na parte introdutória apresentamos o pesquisador, a caracterização do trabalho contextualizando a importância do tema, a forma como foi delimitado, a construção do objeto e da questão de pesquisa, e os objetivos – geral e específicos.

O primeiro capítulo dessa dissertação trata da articulação entre o audiovisual documental e a educação. Para isso, trazemos o gênero documentário em seu aspecto histórico, suas vertentes educativas e as perspectivas atuais, a relação com a representação do mundo e o caráter reflexivo e performático das obras e autores. Foram discutidos os aspectos históricos desta relação entre audiovisual e educação no Brasil, às diversas tentativas institucionais de criação de programas continuados de distribuição de produções de conteúdo educativo, tais como: O Instituto Nacional de Cinema Educativo; as TVs públicas estaduais e a TV Escola, e como estes se programam se entrelaçam e se sucederam na busca por uma presença do audiovisual na escola. Avançando na retrospectiva histórica, trazemos o contexto atual dos estudos desta linguagem na educação, a multirreferencialidade, o multiletramento (ROJO, 2009, 2013) e como a legislação brasileira propõe a inclusão do audiovisual na escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.006/2014, chamada de lei do cinema na escola. O capítulo é finalizado com um exemplo prático e positivo da potência da produção do audiovisual: O Festival de Curtas das escolas públicas do Distrito Federal.³

O segundo capítulo apresenta um estado da arte sobre a produção de conteúdo audiovisual documental no ambiente escolar utilizando dispositivos móveis. A mobilidade, a convergência dos meios e a cultura participativa (JENKINS, 2009) como os celulares estão modificando as formas de produção e expressão na linguagem audiovisual. A partir dos achados do estado da arte contextualizamos a proposta de realização de oficinas que vão abordar as práticas com a linguagem

³ Parte desse capítulo foi publicado durante a pesquisa como artigo As Telas e a Educação: o papel do audiovisual como política educacional no Brasil e a chegada dos dispositivos móveis como potências de invenção de estéticas tecnológicas no livro Aprendizagem móvel e tecnologias da informação e comunicação: uma convergência tecnológica pedagógica. Organização Lúcio Teles, Dorisdei V. Rodrigues.

audiovisual do documentário, detalhando os conteúdos abordados, a organização metodológica das aulas e análise de como a escola onde o projeto irá se desenvolver organiza as práticas com o audiovisual.

O terceiro capítulo é dedicado ao percurso metodológico da pesquisa. O desenvolvimento da oficina remota de produção de vídeos documentários autorais, por meio de celulares, durante o período pandêmico da Covid-19. Descrevendo as etapas de realização da oficina de ensino (VIEIRA; VOLQUIND, 2002) e como foi realizada a estruturação dos encontros. Discute-se os conceitos de Filme-Carta (MIGLIORIN, 2014; PIPANO, 2013) como possibilidade de dispositivo (MIGLIORIN, 2006) para a construção da narrativa fílmica e sua relação com voz e os modos do documentário (NICHOLS, 2005). Apresenta o resultado desse processo e dos desafios relacionados às adaptações e trocas de experiências entre professores e alunos e as implicações que o ensino remoto e o contexto do isolamento social trouxeram para uma oficina originalmente pensada para o formato presencial. Detalha como foi realizada a análise das produções audiovisuais dos estudantes, por meio do Método documentário (BOHNSACK, 2007) e (BALTRUSCHAT, 2013), bem como a discussão sobre os achados da pesquisa e suas relações com os objetivos da pesquisa.

Nas considerações finais foram avaliados o percurso da pesquisa e seus achados, em articulação com a proposta inicial e com os objetivos traçados (Quadro 03).

Quadro 03 – Quadro de coerência

PROBLEMA DE PESQUISA: Como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas?		
OBJETIVO GERAL: Analisar como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRUTURA DO TRABALHO	PROCEDIMENTOS
Discutir como a linguagem audiovisual documental pode ser utilizada na escola como elemento integrante de uma intencionalidade pedagógica.	Capítulo 1 – Os planos 1.1 Primeiro Plano – O Audiovisual Documentário e a Escola no Brasil 1.2 Plano Médio – O Documentário Como Linguagem 1.3 Plano Conjunto – O Fazer Documental Como Expressão na Escola 1.4 Plano Detalhe – As Experiências do Distrito Federal – Festival Curta das Escolas Públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão Bibliográfica; • Documental; • Pesquisa exploratória.

Quadro 03 – Quadro de coerência

<p>Verificar como as potencialidades e limitações do uso dos celulares para a captação de imagem podem construir novos sentidos a partir das práticas narrativas pelos estudantes.</p>	<p>Capítulo 2 – Movimentos</p> <p>2.1 Panorâmica – O estado do conhecimento dos Projetos de Produção de Documentários em Ambiente Escolar</p> <p>2.2 <i>Travelling</i> – Detalhamento da Oficina de Documentário Utilizando Celulares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão Sistemática de Literatura; • Revisão Bibliográfica; • Pesquisa exploratória
<p>Verificar como os recursos audiovisuais foram utilizados pelos estudantes para expressar suas vozes e demandas</p>	<p>Capítulo 3 – O olhar</p> <p>3.1 Contraste – Escolha dos Sujeitos da Pesquisa</p> <p>3.2 Luz – Experimentações com a Produção dos Vídeos Documentários</p> <p>3.3 Em Foco – Análise dos Dados</p> <p>3.4 Cenas Finais – Discussão dos resultados alcançados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de Bordo; • Entrevista semiestruturada; • Análise das produções dos estudantes; • Sistematização dos dados.
	<p>Epilogo – Considerações Finais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar os resultados alcançados com a proposta inicial da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

1 CAPÍTULO 1 – OS PLANOS

1.1 PRIMEIRO PLANO – O AUDIOVISUAL DOCUMENTÁRIO E A ESCOLA NO BRASIL

Não seria exagero dizer que parte da história do documentário brasileiro se confunde com a história da própria educação no país. Ao longo do século passado foram promovidas várias tentativas de difusão de conteúdo audiovisual, projetos governamentais que objetivavam levar a população, majoritariamente rural e com pouco acesso à educação formal, produções de cunho educativo e cultural.

Os filmes mudos com registros documentais surgiram com a chegada do cinema no Brasil. Assim como em outros países, os primeiros filmes se ocupavam de documentar as paisagens e costumes. Eram chamados de vistas e traziam para a elite local, muito mais encantada com a tecnologia do que com a narrativa cinematográfica, a possibilidade de visualizar e se encantar com as imagens em movimentos e os elementos exóticos.

Entre os pioneiros dessa fase, os irmãos italianos Affonso e Paschoal Segretto são figuras-chave por trazerem, apenas 3 anos depois da exibição dos Lumière, a primeira câmera ao Brasil. A eles se atribui tradicionalmente o primeiro filme brasileiro: *'Fortalezas e navios de Guerra na Baía de Guanabara'*. O pioneirismo dos registros é difícil de se verificar, como colocam Hefner (2000). Por conta da precariedade da conservação dos filmes e dos dados, aponta-se outros títulos como os pioneiros, realizados entre 1897-1898, filmes como *'Ancoradouro de Pescadores na Baía de Guanabara'*, *'Chegada do trem em Petrópolis'*, *'Ponto Terminal da linha de bondes de Botafogo'*, *'Bailado de Crianças no Colégio, no Andaraí'* e *'Uma artista trabalhando no trapézio do Politeama'* – todos esses últimos de outro imigrante, Vittorio de Maio. Mais do que a ordem, como se pode notar pelos títulos explicativos, neste primeiro período do nosso cinema se destacam as vistas de acontecimentos cotidianos, ou seja, imagens do real.

Segundo HEFNER (2000, p. 177), “o documentário dominou de forma exclusiva a produção brasileira até 1907”. Avançando um pouco mais, na chamada Bela época do cinema Brasileiro, junto às primeiras ficções, se modificam um pouco o olhar dos filmes, que neste ponto retratam grandes acontecimentos históricos como a Revolta dos marinheiros, em 1910, o fim da Primeira Guerra, a Revolução

Paulista e os conflitos no Sul do País, sempre refletindo o gosto do público pelo extraordinário.

Desta forma coube nas primeiras décadas do século XX aos pioneiros do cinema brasileiro a tarefa de documentar a cultura e a história nacional. Foram eles que fizeram registros dos eventos políticos, das representações históricas, de paisagens distantes, de manifestações folclóricas e tradições do povo que ainda tinha no rádio a grande fonte de informação e diversão. Um acervo incrível para um estudo sobre a época, mas que sofreu com as condições de conservação e a forma que nosso país conserva sua memória.

Neste contexto, cabe destacar o pioneirismo de educadores brasileiros ligados ao movimento do Manifesto Escola Nova, que percebeu no audiovisual uma ferramenta⁴ inovadora e complementar às práticas de ensino e aprendizagem da educação formal. Graças às suas potencialidades de comunicação e encantamento do público, estes educadores imaginaram o audiovisual como uma forma de aproximar o conteúdo educativo do público. Segundo Fernando de Azevedo, redator do manifesto, o cinema e o rádio serviriam à "educação popular pelo seu extraordinário poder de sugestão [...] sobretudo em países onde são ainda numerosos os iletrados" (AZEVEDO 1971, p. 700, *apud* CATELLI, 2011, p. 2).

Além de Azevedo, tem um papel fundamental nesta história Edgar Roquette-Pinto, que foi o criador da primeira rádio no Brasil – a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1922, doada ao MEC em 1936 e que permaneceu em funcionamento até hoje, embora ameaçada de extinção pelo atual governo. Roquette-Pinto era médico, professor, escritor, antropólogo e etnólogo tendo, inclusive, acompanhado Rondon em expedição ao norte do Brasil.

Com seu perfil pioneiro, Roquette-Pinto, após uma temporada na Europa, onde conheceu os modelos de comunicação pública ligados à educação e a propaganda, imagina ser possível algo semelhante no país. Ele consegue a concretização dessa ideia como política pública por meio da criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1937. Para isso "*buscou os mais diferentes instrumentos que pudessem atingir todo o território nacional e encurtar as*

⁴ Utilizamos a palavra ferramenta para tratar destas primeiras experiências com o audiovisual, pois nos parece que a visão neste contexto histórico era pensada de forma utilitária e pouco reflexiva. No presente entendemos o audiovisual como linguagem e ressaltamos a importância das práticas com essa forma de comunicação na formação.

distâncias geográficas. Os meios de comunicação foram o seu maior aliado nesta batalha em favor da educação popular" (CATELLI, 2010, p. 608).

O INCE foi instituído pelo ministério da Educação e Saúde, na Lei N. 378, artigo 40, de 13 de janeiro de 1937.

SECÇÃO III. Dos serviços relativos à educação:

"Art. 40. Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cineamatographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral. 3) Instituições de educação extraescolar" (BRASIL, 1937, *sic passim*).

O Instituto estava alinhado ao espírito da época, legado entre outros pela escola inglesa de documentário e John Grierson, e buscava retratar a cultura nacional de forma nacionalista, fazer a difusão científica, promoção dos valores da saúde, além de catalogar as manifestações folclóricas e musicais.

Dentro de uma ideologia que vê o cinema a partir do prisma da educação, o INCE é criado sob a inspiração de Roquete-Pinto misturando nacionalismo e cientificismo de cores positivistas. Um discurso que reivindicava a preservação e a classificação de autênticos valores da cultura nacional (em geral confundidos com o universo rural) irá percorrer boa parte dos 354 filmes documentários de curta e média duração que Humberto Mauro realiza no INCE (RAMOS, 2000, p. 180).

No contexto de um Brasil ainda fortemente rural e com pouco acesso à educação formal, o discurso de Getúlio Vargas, presidente responsável pela criação do Instituto, é emblemático e traduz o pensamento da época sobre o potencial do meio audiovisual (o cinema). Diz ele:

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil (...). Para a massa de analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola (SCHVARZMAN, 2004, p. 135).

Os registros da eficácia desta política pública não foram sistematicamente registrados, dado, inclusive, pelo caráter extraescolar da proposta. Mas os filmes realizados pelo INCE, em especial pelo talento de Humberto Mauro como diretor, são marcos da cinematografia nacional e registros que permanecem como retratos de sua época e rico material de pesquisa iconográfica (Figura 02).

A chegada de outro meio audiovisual, a televisão, teve impacto na educação não formal. Avançamos em *fast foward* algumas décadas e vemos as TVs entrarem

nos lares brasileiros substituindo o rádio como principal fonte de notícia e o cinema como a única forma de audiovisual. Com sua popularização rápida, seu caráter naturalmente atrativo, o fácil acesso a um grande número de pessoas via *broadcasting*⁵, em especial a possibilidade de transmissão ao vivo, as instituições perceberam ali um enorme potencial para a educação à distância.

Figura 02 – Cartaz O Descobrimento do Brasil (1937)



Fonte: O DESCOBRIMENTO DO BRASIL (1937). Direção de Humberto Mauro. Produção ICB, INCE, Ministério da Educação e Saúde.

⁵ *Broadcasting*-radiodifusão por extensão: meios de comunicação de massa como rádio e televisão que utilizam essa tecnologia.

Sendo assim, nos anos 60 surgiram as primeiras emissoras públicas educativas. A pioneira, ainda em 1960, foi a TV Universitária do Recife, sob Administração da Universidade Federal de Pernambuco (DAGA *et al.*, 2010). Nos anos 70, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), surge para a produção de tele aulas com encenações voltadas para o público adulto (FGV, 2021) com conteúdo das primeiras séries do ensino fundamental. O Curso supletivo João da Silva foi transmitido em 125 capítulos e os telealunos podiam receber material de apoio impresso (DAGA *et al.*, 2010).

A FCTVE tem um papel determinante na história da televisão educativa, pois funciona primeiro como um laboratório reunindo profissionais de educação e comunicação para produzir conteúdo que será exibido em emissoras privadas e, após este período de testes, se torna uma emissora em 1975, quando começa a operar como a Televisão Educativa (TVE), canal 02 do Rio de Janeiro. A TVE, veiculando uma programação educativa, torna-se referência para outras emissoras de caráter semelhante em outros estados, como TVE-RS e TVE-Bahia.

Na esteira de outra tecnologia audiovisual, o videocassete VHS (popularizado no final dos anos 80 e início dos anos 90), surge outro marco fundamental ligado à educação e ao audiovisual, a criação da TV Escola, em 1995. O canal surge com uma proposta diferente de programação das TVs Educativas já existentes, em especial por fornecer formação continuada e exibir produções educativas que fugiam do formato de tele aula, popularizado por iniciativas como o Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

Na proposta da TV Escola, uma mudança, as escolas públicas recebiam um kit tecnológico: uma antena de via satélite, um videocassete, um jogo de fitas VHS, que serviriam para gravar os programas escolhidos na grade enviada mensalmente pelo MEC. Com essas ferramentas os professores eram incentivados a diversificar suas aulas e incluir os vídeos que relacionavam com suas disciplinas, aumentando o interesse dos estudantes e o contato com conteúdo audiovisual dentro das aulas.

A TV Escola surge, então, como uma forma de superar as grandes lacunas da educação brasileira, com uma preocupação com a equidade na educação, quando pretende que todos tenham acesso a informações, ao conhecimento e aos saberes que a humanidade tem construído (COUTINHO, 2003, p. 71).

A TV Escola, com sua programação totalmente voltada para educação, tem um pioneirismo ao trazer conteúdos de formação continuada aos professores. O programa com mais de duas décadas e meia de exibição é o mais longo dedicado exclusivamente à formação docente. Suas séries discutem assuntos contemporâneos e com seus boletins escritos foi importante ferramenta de reflexão e estudo para muitos professores ao longo desses anos.

Neste breve percurso vemos como os meios audiovisuais – cinema, televisão e vídeo – foram usados no século passado, cada um a seu tempo, e como tem seu papel relevante na educação mediada por tecnologias. Arnes (1999, p. 147) afirma "Cada um dos novos meios de registro e transmissão de som e imagem encontrou para si um espaço particular na sociedade, uma orientação específica que veio determinar a forma como encaramos o meio". Ainda, segundo o autor inglês, isso não seria excludente para uma outra ampla gama de aplicações, e segue afirmando que o meio cinema teria ajudado a conduzir a uma arte da narrativa visual, a televisão, na criação de eventos que evocam a simultaneidade, e o vídeo, como herdeiro dos anteriores, acaba por mesclar características técnicas e de produção de seus antecessores.

Entender como a educação encarou as mudanças tecnológicas nos meios audiovisuais até aqui e buscar incorporar os novos recursos audiovisuais às possibilidades metodológicas é um ponto de partida para pensarmos na transformação em curso – a convergência digital e as novas possibilidades do audiovisual na educação.

Na primeira década deste século, com a popularização de plataformas de distribuição de conteúdo digital, entre eles o audiovisual, outras iniciativas do Ministério da Educação foram lançadas como o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e o Portal do Professor. O enfoque das políticas públicas se desloca da produção para a distribuição dos conteúdos, aproveitando as facilidades dos meios digitais. Plataformas que consigam reunir, organizar e criar um movimento de inteligência coletiva (LÉVY, 2003; BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010). Entretanto é preciso notar que essas plataformas, pelos próprios objetivos, não possuem um foco exclusivamente dedicado ao audiovisual, frutos de um conceito multimidiático e de difusão digital – elas são apenas auxiliares no âmbito desta discussão sobre a produção de conteúdo documental.

Ao longo de mais de um século pode-se notar como os caminhos da educação se entrelaçam às tentativas de colocar as produções de documentário no espaço escolar. Em paralelo ao processo de difusão, neste longo período histórico, o entendimento do gênero como linguagem audiovisual própria se modificou e formas narrativas diferentes apareceram e se consolidaram, enquanto outras ficaram datadas. Das primeiras vistas à disponibilização de documentários nas plataformas digitais, pode-se perceber como o governo e as instituições encontraram dificuldades para que esses filmes fossem efetivamente apresentados aos estudantes.

Os documentários foram de complemento à educação formal, passaram a ferramentas utilitárias e auxiliares ao ensino das disciplinas e hoje nos apresentam o desafio da prática. Avançando para o século XXI, a discussão se amplia em uma perspectiva própria como o ritmo de nosso tempo, com velocidade e interação, trazendo-nos novas questões, como por exemplo: “Como os documentários podem ser manipulados, remixados e sirvam para expressar a linguagem dos próprios estudantes?” – As atuais tecnologias móveis e sua versatilidade instigam a busca por novas linguagens para professores e alunos e aguçam as possibilidades de expressão. Discutir, conhecer e praticar a linguagem audiovisual, em especial a documental, de maneira mais aprofundada pode ser um primeiro passo no sentido de cumprir essa tarefa.

1.2 PLANO MÉDIO – O DOCUMENTÁRIO COMO LINGUAGEM

Cena 1 – Operários de uma fábrica em Lyon saiam do trabalho, homens e mulheres com roupas volumosas e chapéus, que hoje nos parecem pomposos, passam pelo grande portão. Algumas bicicletas, um cachorro, tudo absolutamente corriqueiro e banal; Cena 2 – Uma fileira de pessoas na plataforma, o trem freia lentamente, dezenas de pessoas saem dos vagões, mulheres ajudam as crianças a descer, cruzando com os passageiros carregando suas malas. Todos eram acontecimentos cotidianos naquele final de século XIX, a diferença entre esses momentos e outros ocorridos antes é que estes foram registrados por uma câmera e imortalizados.

‘*A saída dos operários da Fábrica*’ (Figura 03) e ‘*A chegada do trem na estação*’, são dois do conjunto dos dez primeiros filmes que os irmãos Lumière levaram a público no dia 28 de dezembro de 1895 no Grand Café em Paris. Estes registros curtos, cada filme tinha menos de um minuto, mudaram a história. A invenção de Auguste Marie e Louis Jean permitiu que hoje, assistindo aos seus filmes nos canais digitais como *YouTube* ou *Archive.org* possamos saber como eram as ruas, os veículos, as construções, os vestuários e até como era a moda dos pelos faciais masculinos 125 anos atrás.

O cinema surge, assim, como uma invenção capaz de fazer registros em movimento, recortes do espaço e do tempo. A história do cinema diz que os criadores não tinham a dimensão do seu feito, acreditavam que o público se cansaria da novidade. Talvez fizesse sentido imaginar que não pagariam para ver na tela algo que poderiam presenciar ao vivo. Acontece que a máquina tinha características únicas: o mesmo dispositivo era capaz filmar, reproduzir e projetar os filmes, ao contrário de outros concorrentes, como o *cinetoscópio*⁶ Thomas Edison, e isso permitiu que outros pioneiros testassem o potencial do invento e dessem os primeiros passos para a criação de uma nova arte e de uma nova linguagem.

Segundo (PENAFRIA, 1999a), embora os primeiros registros tenham sido captações do mundo real, e sejam considerados para alguns autores documentários, estes ainda não representam o documentário, apenas se aproximam destes:

⁶ O invento de Thomas propunha uma forma individual de assistir aos filmes, uma caixa com um visor único onde eram projetadas as películas.

Figura 03 – Quadro do filme ‘*A saída dos operários da fábrica Lumière*’ (1885)



Fonte: <https://catalogue-lumiere.com/>

Os chamados *documentaires* e os filmes de actualidade terão sido, na opinião de alguns autores, os primeiros documentários realizados. (...) A coincidência entre o nascimento do cinema e o nascimento do documentário é adaptada como certa pois, enquanto registo de várias actividades humanas os filmes do-cumentários são «retalhos da realidade» em que os actores são actores naturais, os seus gestos são gestos espontâneos e o pano de fundo é a paisagem natural que os rodeia. Aparentemente, tudo está de acordo com essa coincidência, que é, no entanto, errada. O documentário não nasceu com o cinema. O que nasceu com o cinema foi o princípio de toda a não-ficção: filmar os actores naturais, a espontaneidade do seu gesto e o meio ambiente que os ou nos rodeia. A não-ficção coincide, pois, com a invenção da ima-gem em movimento.

O objectivo inicial da filmagem era apenas o de registar diversas actividades, quer humanas, quer animais. O encanto e fascínio por essa capacidade mimética condicionou o olhar dos seus autores para a mera reprodução. Nessa altura, questionar essa reprodução e definir uma prática de documen-tarismo era ainda prematuro. Não existe a definição de uma prática; o que existe é um contributo para a mesma (PENAFRIA, 1999a, p. 38, *sic passim* [português de Portugal]).

Segundo o teórico americano de cinema e fundador do estudo contemporâneo do documentário, Bill Nichols (2005), as experiências dos Irmãos Lumière trouxeram um elemento único para o mundo histórico: a sensação de fidelidade, a impressão da imagem fotográfica que oferece uma legitimação do que a câmara viu. Neste cinema primitivo, chamado de cinema de atrações, o mais

importante era o que se filmava e não como se filmava, já que o público se interessava cada vez mais pelo exótico e diverso das imagens. Mas ainda faltavam outros elementos para que a linguagem se consolidasse.

Nos primeiros anos do século XX, cineastas como George Méliès, na França, e Edwin Porter e D.W. Griffith, nos Estados Unidos, vão testar os limites da máquina (DANCYNGER, 2003). Ao fugir da posição de observador distante, que vemos nos primeiros filmes, modificando as posições e a distância da câmera, cortando e montando e organizando os trechos dos filmes, o cinema como conhecemos começa a tomar forma: as noções de trama, personagens e o ato de narrar por meio de imagens:

O campo *ficcional* clássico no cinema se define a partir da estrutura narrativa (chamada de *narrativa clássica*) construída nos anos 1910, centrada em uma ação ficcional teleológica encarnada por entes com personalidade que denominamos personagens. Tipicamente, a ação ficcional estrutura-se em trama que se articula através de reviravoltas e reconhecimentos. A estruturação espaço-temporal das imagens em movimento, através de unidades que chamamos *planos*, é basicamente motivada pela estrutura da trama. A grande conquista da narrativa clássica (ainda nos anos 1910) foi aprender a narrar a trama, abandonando a necessidade de uma voz *over* ou da *locução* da ação. Através de procedimentos como *montagem paralela*, *planos ponto-de-vista*, estrutura de *campo/contra campo*, *raccords* de tempo e espaço motivados pela ação, o cinema ficcional aprendeu a narrar, compondo a ação ficcional em cenas ou sequências. Aprendeu a levar o espectador pela mão, através da trama, sem que um mega narrador com sua voz em *over* (ou incorporada através de letreiros) tivesse de enunciar monologicamente a informação ficcional (ação da trama e personalidade dos personagens) (RAMOS, 2008, p. 25).

Para Nichols (2005) os primeiros filmes documentais são, então, a confluência dessas duas etapas: a fidelidade dos primeiros registros e o avanço da linguagem pelos pioneiros da ficção.

Temos, então, duas histórias: 1) a capacidade incomum das imagens cinematográficas e das fotografias de exibir uma cópia física daquilo que registram com precisão fotomecânica sobre uma emulsão fotográfica, graças à passagem da luz através de lentes, combinada com 2) a compulsão gerada nos pioneiros do cinema pela exploração dessa capacidade. Para alguns, essas histórias formam a base do desenvolvimento do documentário. A Combinação da paixão pelo registro do real com um instrumento capaz de grande fidelidade atingiu uma pureza de expressão no ato da filmagem documental (NICHOLS, 2005, p. 118).

Embora seja difícil estabelecer marcos definitivos nestes primeiros anos do cinema, visto que paralelamente muitas inovações técnicas e estéticas ocorrem ao mesmo tempo, *'Nanook, o esquimó'* (1922) de Robert Flaherty é apontado como

um dos primeiros filmes a avançar para além das vistas, tornando esse longa metragem fundamental para o estudo do gênero documentário. Seu caráter épico, sua temática social e a realização complexa teve grande alcance e estabeleceu parâmetros para a linguagem documental que ainda permanecem como ponto de reflexão.

[...] o contributo dos pioneiros do cinema para o filme documentário foi o de mostrar que o material base de trabalho para o documentário são as imagens recolhidas nos locais onde decorrem os acontecimentos. Ou seja, é o registo in loco que encontramos no início do cinema que constitui a raiz ou princípio base em que assenta o documentarismo. Foi apenas durante os anos 20 que se criaram as condições necessárias para a definição do género documentário (PENAFRIA, 1999 b, p.1).

«Regras próprias», identificadoras de uma produção, foram, no meu entender, implementadas pelo efectivo impulso da prática documentarista, que surgiu nos anos 20 com o americano Robert Flaherty (1884-1951) e com Oziga Vertov (1895-1954) 29, na União Soviética. Nenhum deles se apelidava de documentarista nem dizia produzir documentários; as palavras viriam mais tarde. Flaherty e Vertov são os dois grandes pilares em que assenta o posicionamento do documentário e do documentarista no panorama da produção de imagens em movimento; os seus filmes *Nanook*, o *Esquimó* (1922) e *O Homem da Câmara* (1929), respectivamente, marcam o início da história do cinema documental e abrem caminho para a afirmação da identidade do filme documentário e do documentarista. No decurso dos anos 20, contribuem para a construção dessa identidade ao definirem lhes um posicionamento. Com eles, filmes e autores, ficou definido que, no documentário, é absolutamente essencial que as imagens do filme digam respeito ao que tem existência fora dele (PENAFRIA, 1999a, p. 39, *sic passim*).

Coube ao documentarista John Grierson utilizar pela primeira vez a palavra *documentary*, inspirado pela francesa *documentaire*, forma como eram conhecidos os filmes de viagem. Escreveu ele sobre '*Nanook*' e '*Moana*' (outro filme de Flaherty de 1926) "É claro que *Moana* sendo uma exposição visual dos eventos cotidianos de um jovem polinésio e sua família, tem valor como documentário" (LUCENA, 2012, p. 23).

'*Nanook*' (Figura 04) é um filme que documenta durante um ano a vida do caçador *Nanook* e de sua família, a luta pela sobrevivência dos *Inuit* no ambiente hostil das terras geladas do Canadá, suas práticas de pesca, caça, comércio e migração. Essas imagens, registros quase antropológicos, trouxeram ao público uma chance de contemplar práticas de tempos imemoriais e de um povo quase intocado. A sensação de presenciar o abate de uma morsa e a fome dentro de um iglu. Tudo acompanhado de perto, e com a sensação de realidade que a imagem em

movimento pode provocar, mesmo que essas imagens tenham sido em parte recriadas como aponta Lucena (2012):

Ao utilizar cenários artificiais para reproduzir o *modus vivendi* dos esquimós e expressar a produção simbólica daquela comunidade. Interessava a Flaherty manter o elo com a realidade, mas ele não deixou de recorrer à representação e a certos artificios: o Nanook que aparece na tempestade é um ator japonês, porque o personagem real havia falecido; em uma cena de pesca, Flaherty deu aos nativos arpões que eles não conheciam em 1922, além de colocá-los em barcos que não costumavam utilizar. Para as cenas interiores, construiu um iglu gigante, devido à necessidade de espaço para movimentar a câmera; mandou fazer vestimentas para os atores, "reinventando uma realidade da qual, no momento da filmagem, muitos elementos teriam sido, na melhor das hipóteses, ultrapassados ou, na pior, inexistentes" (LUCENA, 2012, p. 6).

Figura 04 – A família dentro do iglu, imagem do documentário *Nanook*, o esquimó (1922) Robert Flaherty



Fonte: Capturado de: <https://www.youtube.com/watch?v=v-dQbuW4kY4>

O exemplo de *Nanook*, de sua estrutura formal e dos recursos de representação dos personagens, incluindo aí a reencenação dos acontecimentos, é importante para entender porque os documentários começam a se diferenciar de outros filmes. Da-Rin (2004) aponta como a influência do pensamento de John

Grierson na construção das bases sobre as quais esses filmes começaram a se firmar de forma mais clara e no legado de suas ideias.

Em primeiro lugar, Grierson conseguiu estabelecer um ciclo econômico de produção com base em financiamento estatal, dentro de órgãos públicos, importante para que o movimento de documentaristas se desenvolvesse. Dentro desse ciclo, a ênfase nas finalidades educacionais e sociais também é importante nesse momento, indo ao encontro dos anseios do governo de encontrar um meio atraente e dramático que pudesse trazer informações relevantes ao estado para o grande público. Para Grierson "na sociedade moderna, o coração e a mente do cidadão comum não estavam mais disponíveis para a educação tradicional e estavam sendo conquistados pelos meios de comunicação de massa – jornal, rádio, cinema e propaganda" (DA-RIN, 2004, p. 68).

A influência do seu pensamento e das suas concepções estéticas sobre os princípios a serem aplicados sobre esse gênero são muito importantes para estabelecer o que se define hoje como documentário clássico:

Princípios básicos. (1) Nós acreditamos que a capacidade do cinema de circular, de observar e selecionar a partir da própria vida pode ser explorada em uma nova e vital forma de arte. Os filmes de estúdio ignoram amplamente esta possibilidade de dar acesso às telas ao mundo real. Eles filmam histórias atuadas contra fundos artificiais. O documentário deve fotografar a cena viva e a história viva. (2) Nós acreditamos que o ator original (ou nativo), e a cena original (ou natural) são os melhores guias para uma interpretação cinematográfica do mundo moderno. Eles proporcionam ao cinema um imenso manancial. Eles lhe proporcionam controle sobre mil e uma imagens. Eles lhe proporcionam uma capacidade de interpretação sobre eventos no mundo real mais complexos e surpreendentes do que a imaginação do estúdio pode evocar ou o perito do estúdio recriar. (3) Nós acreditamos que os materiais e as histórias assim cruamente extraídas podem ser melhores (mais reais no sentido filosófico) do que o material atuado (FIRST PRINCIPLES OF DOCUMENTARY, p. 79-80 *apud* DA-RIN, 2004, p. 73).

Se estes princípios são relevantes e acabaram influenciando o pensamento e a produção do gênero, em especial ao clássico, eles não são únicos ou estanques. Nichols (2005) enumera que pelo menos quatro instâncias que ajudam a definir a questão do gênero documentário.

A primeira delas é a estrutura institucional: organizações, instituições e canais de televisão rotulam o que produzem de documentário, antes mesmo do público ou da crítica ter acesso à produção. De acordo com Nichols (2005, p. 51) "*Uma estrutura institucional também impõe uma maneira institucional de ver e falar, que*

funciona como um conjunto de limites, ou convenções, tanto para o cineasta como para o público". Destas convenções duas se destacam: a ideia de que os documentários têm sempre um comentário em voz-over, ou seja, um narrador que apresenta e comenta os fatos e que deve apresentar ambos os lados da questão, não tomando partido e sendo equilibrado.

Em 1948, uma associação de realizadores, a *World Union of Documentary*, definiu o documentário como: Todo método de registro em celulóide de qualquer aspecto da realidade interpretada tanto por filmagem factual quanto por reconstituição sincera e justificável, de modo a apelar seja para a razão ou emoção, com o objetivo de estimular o desejo e a ampliação do conhecimento e de relações humanas, como também colocar verdadeiramente problemas e suas soluções nas esferas das relações econômicas, culturais e humanas (DA-RIN, 2004, p. 15-16).

Essas estruturas, muito presentes no modo expositivo, foram a base dos documentários educativos, jornalísticos e programas produzidos desde os anos 20, e notadamente influenciadas por John Grierson. O tom assertivo, educativo e pouco autoral, presente no que continua a ser produzido e veiculado nos principais canais a cabo, no que Ramos (2008) define como **documentário cabo**. Assim, pela presença quase hegemônica é natural que esses padrões sejam absorvidos como o protótipo do que é documentário. E, dada a distribuição mais acessível, cheguem ao espaço escolar e acabem se perpetuando como o exemplo a se ver e seguir, reproduzindo uma estrutura formal que potencialmente limita as potencialidades artísticas e expressivas dos estudantes.

Assim, diante da discussão sobre o que é documentário, o papel do espectador e de como estes julgam as obras e o que esperam destas é também relevante. Nichols (2005) argumenta que os espectadores validam o que é documentário a partir de sua experiência. A sensação de que um filme é ou não um documentário e como se relacionam com o contexto de produção e a estrutura destes filmes.

No documentário, continuamos atentos à documentação do que surge diante da câmera. Conservamos nossa crença na autenticidade do mundo histórico representado na tela. Continuamos a supor que o vínculo indexador do som e da imagem com o que é gravado atesta o envolvimento do filme num mundo que não é inteiramente resultante de seu projeto. O documentário reapresenta o mundo histórico, fazendo um registro indexado dele; ele representa o mundo histórico, moldando seu registro de uma perspectiva ou de um ponto de vista distinto (NICHOLS, 2005, p. 65).

Além das instituições e do público, a comunidade dos profissionais, cineastas, produtores e festivais, seriam uma terceira instância para definir o que é ou não documentário. Segundo Da-Rin (2004), esse grupo de pessoas tem a sensação de compartilhar propósitos e de moldar como o gênero se desenvolve.

O termo documentário não é depositário de uma essência que possamos atribuir a um tipo de material fílmico, a uma forma de abordagem ou a um conjunto de técnicas. Todas as inúmeras tentativas que conhecemos de explicar o documentário a partir da absolutização de uma destas características, ou de qualquer outra tomada isoladamente, fracassaram. Por outro lado, não há como negar a persistência de uma tradição - uma espécie de instituição virtual constituída por diretores, produtores e técnicos que se autodenominam documentaristas, seus filmes, associações, agências financiadoras, espaços de exibição, distribuidores, mostras especializadas, publicações, críticos e um público fiel (DA-RIN, 2004, p. 18).

O quarto ponto interessa de maneira especial a forma, elementos recorrentes como a entrevista, a voz de Deus (*voice over*⁷ informativa), o uso de atores sociais, e de introdução de imagens que ilustram as falas são elementos muito comuns. A convenção da lógica informativa que organiza e categoriza o mundo a partir das representações que faz.

A voz do locutor é diferente. É uma voz única, enquanto os entrevistados são muitos. Voz de estúdio, sua prosódia é regular e homogênea, não há ruídos ambientes, suas frases obedecem à gramática e enquadram-se na norma culta. Outra característica: o emissor dessa voz nunca é visto na imagem. Ele pertence a um outro universo sonoro e visual, mas um universo não especificado, uma voz *off*⁸ cujo dono não se identifica. Diferentemente entrevistados, nada lhe é perguntado, fala espontaneamente e nunca de si, mas dos outros (...) (BERNARDET, 2003, p. 16).

Para Ramos (2001) outras estruturas recorrentes também nos ajudam a definir o gênero:

A imagem documentária pode ser pensada a partir de estruturas recorrentes da composição imagética, em níveis distintos envolvendo: a) a produção desta imagem através do que chamamos "tomada", constituída a partir da presença de um "sujeito" no mundo sustentando a câmera (o sujeito da câmera); b) a composição desta imagem como imagem maquínica, mediada pela máquina câmera, implicando na dimensão indicial desta imagem a

⁷ *Voice-over*: A voz do locutor que não é visto em cena, essa locução se sobressai ao som da cena e normalmente informa algo ao espectador

⁸ Chamo de "locutor" ou "voz *off*" a voz que lê o "comentário" ou "narração" do filme) e somente essa. Conservo a expressão "voz *off*" por ser usual em português apesar de imprecisa, pois são *off* todos os sons cuja fonte não é visível na imagem (afirmação também imprecisa). A voz de um ator que deixa o campo (espaço visível na imagem) mas continua falando torna-se *off*. A expressão norteamericana 'voz *over*' para designar a voz da "narração" é mais precisa, mas não a emprego por não ser de uso corrente (BERNARDET, 2003, p. 297).

partir do traço do transcorrer do mundo no suporte (seja este suporte digital, videográfico ou película); c) a dimensão pragmática desta imagem, ao fundar a relação espectral, no modo que têm o espectador de poder "lançar-se "à circunstância da "tomada" fundada pelo sujeito da câmara. (RAMOS, 2001, p. 192).

Mas as questões de como saber se um filme é documentário ultrapassa esses padrões estéticos recorrentes – é também sobre quem o valida como tal e o porquê o fazem. Essas fórmulas são importantes para nortear e entender a natureza destes filmes, mas estão longe de serem definitivas ou engessadas. Documentários são filmes múltiplos e podem utilizar os mais diversos elementos da linguagem audiovisual como forma de expressão dos seus realizadores.

O documentário ocupa uma posição ambígua e polêmica na história, teoria e crítica do cinema. Se, por um lado, recorre a procedimentos próprios desse meio – escolha de planos, preocupações estéticas de enquadramento, iluminação, montagem, separação das fases de pré produção, produção, pós-produção, etc. por outro, procura manter uma relação de grande proximidade com a realidade, respeitando um determinado conjunto de convenções: registro in loco, não direção de atores, uso de cenários naturais, imagens de arquivo etc. Vale salientar que embora o segundo conjunto de convenções acima referido represente recursos característicos do documentário, garantindo autenticidade ao que é representado, não lhe é exclusivo ou imprescindível. Ou seja, um filme ficcional também pode se valer de tais estratégias, bem como a presença ou ausência de apenas um desses elementos não é a garantia de que se tem pela frente um documentário (MELO, 2002, p. 25).

Segundo Nichols (2005, p. 25) “A ideia de que um filme é um documentário está tanto na mente do espectador quanto no contexto ou na estrutura do filme”. As suposições mais corriqueiras são de que os documentários tratam da realidade, de pessoas reais e de histórias sobre o que realmente aconteceu. Neste ponto cabe destacar a ideia de qualidade indicial, ou seja, que os instrumentos de gravação registram sons e imagens com fidelidade reproduzindo o mundo que registram e de como esse registro captado pelo documentário é comprobatório da realidade do mundo. Para o documentário mais importante do que essa prova, comprovação, é a perspectiva que o documentarista lança sobre ela a maneira particular de ver o mundo.

Odin (2012) faz uma reflexão sobre cinema e realidade e sobre a oposição entre ficção e documentário. Propõe ao invés de um caminho centrado estritamente nas formas estéticas ou de produção, a questão da leitura documentarizante, “uma leitura capaz de tratar todo filme como documento” (ODIN, 2012, p. 13). Segundo o autor, “na hora de executar a leitura documentarizante é que o leitor constrói a *imagem do Enunciador, pressupondo a realidade desse Enunciador*” (ODIN, 2012,

p.18). O que estabelece então essa leitura é a realidade pressuposta do enunciador, e a não a realidade do que representado. Assim, a leitura documentarizante permite que um objeto irreal não prejudique o caráter do enunciado, como por exemplo em sequencias que os documentaristas utilizam uma encenação ou fabulação dentro do documentário.

O autor defende que existem filmes que pertencem ao conjunto documentário, filmes com instruções que acionam a leitura documentarizante, como por exemplo, os créditos: explicitando ser um documentário nos créditos, a presença de legendas, indícios nos títulos ou marcas de produtoras e ausência de créditos para os atores. Ou, pelo sistema estilístico do filme – neste caso marcas estéticas presentes em dois subconjuntos: o primeiro, dos filmes pedagógicos, onde temos a presença em tela de alguém que sabe (professor ou especialista), uma comunicação direta do detentor do saber ao leitor ou ao interlocutor no filme (o entrevistador), comentários explicativos, utilização de esquema ou gráficos. No caso dos filmes de reportagem seriam elas: no nível da imagem: tremulações, solavancos, rupturas, hesitações e outros problemas técnicos; no nível do som: timbres específicos do som direto, ruídos, ressonâncias e estruturas que demonstrem a variação da palavra; no nível da imagem e/ou do som: direcionamento para a câmera, as pessoas olham para a câmera, interação com sua presença.

Interessante notar como os próprios filmes de ficção muitas vezes utilizam esses recursos como forma de aproximação e de criação de uma leitura documentarizante dentro dos filmes, cenas de reportagem ou *mockumentaries*, por exemplo.

Neste sentido, vale apontar como Nichols (2005) ressalta a importância do olhar para essa distinção. Segundo ele, a ficção nos dá a impressão de observar um mundo particular e incomum do ponto de vista externo, já os documentários trazem a sensação de que do nosso minúsculo ponto de vista olhamos o mundo para fora, para outra parte deste mesmo mundo. Penafria (1999a) destaca a capacidade criativa de organizar os elementos capturados pela câmera parece também ser um ponto fundamental para a definição de documentário:

Nos dois momentos cruciais para a construção do documentário, a fase de produção propriamente dita (filmagens) e a de pós-produção (montagem), o documentarista organiza diversos elementos: entrevistas, som ambiente, legendas, música, imagens filmadas in loco (incluindo as imagens de arquivo) reconstruções, etc. A organização implica variadas escolhas: pessoas, ângulos, sons, palavras, justaposições de imagens etc. (...) Cada seleção que se faz é a expressão de um ponto de vista, quer esteja ou não consciente disso. Assim, a sucessão das imagens e sons, cujo resultado

final é um documentário, tem como linha orientadora o ponto de vista adotado e encontra na criatividade do documentarista seu principal motor. (PENAFRIA, 1999a, p. 76)

Essas práticas documentais estariam restritas apenas aos cineastas? Como outros grupos podem utilizar-se então dessa potência como forma de olhar o mundo? E qual a importância de ouvirmos vozes diferentes das institucionais em produções audiovisuais? – Para Penafria (2018) um importante passo é o exercício da observação, e, nele, encontrar algo que motive um registro audiovisual. Desta forma, a prática da produção do documentário permite que esse minúsculo ponto de vista lançado sobre o mundo, e focado no interesse aparentemente único do realizador, amplifique sua voz e reverbere em outras pessoas.

O que fazer para fazer um documentário?

Começamos com uma questão para responder à questão: se não se sabe, com clareza, o que é um documentário, como é possível realizá-lo/produzi-lo? Possível resposta: partir, sempre, da *observação* daquilo que nos rodeia, seja o que nos é mais próximo, seja o que nos é mais distante. Observar é a primeira e melhor atitude que um realizador pode adotar, caso pretenda fazer um documentário. O ponto de partida é encontrar no mundo um qualquer aspecto que motive um filme. Para tal, a observação sobre o que existe ou acontece é fundamental. Se as imagens e sons de um documentário dizem respeito ao mundo, ao que é exterior e existe fora dessas imagens e sons – ou seja, à vida das pessoas e acontecimentos do mundo – fazer um documentário implica ter consciência que o material de trabalho do documentarista não é apenas o mundo, mas, também, as imagens e os sons que, por mais ligadas que estejam a esse mundo, possuem uma autonomia própria. E é essa relação, simultânea, de dependência e autonomia que é suposto ser a matéria-prima do realizador e equipa. A partir deste pressuposto a criação é livre (PENAFRIA, 2018, p. 4).

Esse exercício de observação do mundo é uma excelente forma de desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de descobrir e redescobrir seu território e cultura. Se reconhecer e conhecer o espaço do outro indo além do consumo do audiovisual *mainstream* e pasteurizado.

Ivana Bentes aponta dentro dessas práticas de experimentação com o audiovisual a oportunidade de discutir um novo olhar para o seu espaço cotidiano e, dessa forma, possa refletir sobre as narrativas audiovisuais que consome:

O que nos parece importante é a proposta de que o estudante que utiliza o audiovisual discuta o seu território, a cidade, o bairro, a escola, produzindo conhecimento sobre os outros e sobre si, e discuta, também, as diferentes linguagens, as mais populares e as mais sofisticadas. Fazer a leitura crítica da novela, dos telejornais, mas também conhecer e dominar as linguagens experimentais, sair do discurso paternalista, em que aos “pobres” se endereçam apenas a cultura e as estéticas de massa, deixando as outras

linguagens para mestria e domínio de outros grupos sociais (BENTES, 2008, p. 42).

Neste contexto apontado por Bentes (2008) e Penafria (2018), sobre a prática audiovisual como instrumento para a reflexão, a realização audiovisual, especificamente de documentários, pode significar aos estudantes a possibilidade de pensar criticamente sobre a realidade que os cerca e sobre o papel de consumidor passivo dos produtos da cultura de massa como filmes, noticiários e conteúdo jornalístico audiovisual em outras plataforma ao qual são expostos, incluindo aí o fenômeno das chamadas *fake news*, notícias que buscam a desinformação. E, conhecendo a linguagem audiovisual como autores podem se sentir autorizados e capacitados, para criticar e desvelar os processos de produção desconhecidos do público geral.

Mas o que significa essa prática? Como os estudantes podem compreender e ampliar sua possibilidade de expressão utilizando a linguagem audiovisual e as características próprias do documentário.

Bill Nichols (2005) defende que cada documentário tem uma voz própria, uma maneira particular de retratar o mundo. Ele defende que seriam seis estilos de documentários: poético, expositivo, participativo, reflexivo e performático. Estes estilos, organizados de maneira cronológica, demonstram como o documentário foi desenvolvendo estruturas narrativas próprias e modos de expressão que continuam como referência para as atuais produções (Q) (Quadro 04).

Quadro 04 – Modos do documentário

Modo	Características	Exemplos
Poético	Documentários poéticos retiram da realidade sua matéria-prima, mas a transforma de maneiras diferentes. O mundo histórico, neste caso, é fonte – não = espelho – da qual o cineasta colhe partes da “realidade” e a devolve desintegrada pela estética. Esse modo começa no contexto do modernismo, como uma maneira de representar a realidade em fragmentos, impressões subjetivas, atos incoerentes e ações vagas. Enfatiza as associações visuais, o tom das imagens e seus ritmos, passagens descritivas e organização formal. Esse modo é muito próximo do cinema experimental, pessoal ou de vanguarda.	Regen (Chuva) – Joris Ivens, 1929 Koyaanisqatsi – Godfrey Reggio, 1983
Expositivo	O Documentário expositivo organiza o mundo em uma perspectiva retórica e argumentativa. O filme dirige-se diretamente ao espectador, por meio da voz de Deus, a voz explicativa de um orador que esclarece ou contrapõe as imagens apresentadas, julgando as questões sem necessariamente se envolver com elas. O orador é ouvido, mas jamais visto (objetividade e autoridade do narrador).	Nanook – Robert J. Flaherty, 1922 A terra espanhola- Joris Ivens, 1937

Quadro 04 – Modos do documentário

Modo	Características	Exemplos
	Assim existe a busca pela impressão de objetividade e por argumentos bem construídos. As palavras têm um peso maior em relação às imagens, que funcionam como ilustrações daquilo que é transmitido verbalmente. A montagem encadeia tais imagens para que sirvam como evidências argumentativas. Esse é o modo que a maioria das pessoas identifica com a forma do documentário em geral.	The Corporation (A Corporação) – Mark Achbar, Jennifer Abbott, 2003
Observativo	<p>Nos documentários observativos “olhamos para dentro da vida no momento em que ela é vivida. Os atores sociais interagem uns com os outros, ignorando os cineastas” (NICHOLS, 2005, p. 148).</p> <p>Enfatiza o engajamento direto no cotidiano dos personagens que representam o tema do cineasta, conforme são observadas por uma câmera discreta e não participativa. Com esta posição de observação, tem pretensão de neutralidade e naturalidade.</p> <p>Fogem da estrutura de narrador ou entrevistas. Muitos chegam a não possuir legendas ou elementos sonoros (trilha/efeitos) como apoio a narrativa.</p>	<p>Primárias – Robert Drew, 1960</p> <p>A marcha dos Pinguins – Luc Jacquet, 2005</p>
Participativo	<p>O modo participativo prevê a intervenção do cineasta em cena, para dar a sensação de como é estar em determinada situação. Este tipo de documentário evidencia que a câmera interfere na realidade dos fatos. Pode-se ver e ouvir o cineasta em ação. “O cineasta despe o manto do comentário com voz <i>over</i>, afasta-se da mediação poética, desce do lugar onde pousou a mosquinha da parede e torna-se um ator social” (NICHOLS, 2005, p. 155).</p> <p>O documentarista age e reage aos estímulos, se insere, sendo ator, mediador, interrogador ou provocador. Reduz, assim, a importância do convencimento do espectador.</p>	<p>Crônica de um verão Jean Rouch – Edgar Morin, 1961</p> <p>Fahrenheit 9/11 – Michael Moore, 2004</p>
Reflexivo	<p>“Chama a atenção para as hipóteses e convenções que regem o cinema documentário. Aguça nossa consciência da construção da representação da realidade feita pelo filme” (NICHOLS, 2005, p. 66).</p> <p>O realizador questiona o próprio modo como o documentário atua e intervém na realidade. Negando a premissa da capacidade da câmera de representação fiel da realidade, desta forma estimula a consciência do espectador sobre o fazer documental.</p> <p>Expondo problemas éticos, colocando à prova a aura de veracidade do documentário e também seus próprios métodos, valendo-se de ironias, paródias e sátiras.</p>	<p>O homem da câmera – Dziga Vertov, 1929</p> <p>Santiago – João Moreira Salles, 2007</p> <p>Democracia em Vertigem – Petra Costa, 2019</p>
Performático	<p>Também trazendo os questionamentos sobre a representação, o modo performático, enfatiza as características subjetivas da memória, da experiência de vida e dos relatos/depoimentos de personagens, indo além do relato objetivo.</p> <p>Existe uma combinação entre acontecimentos reais e imaginários, narrando-os de maneira emocional, e não por argumentos lógicos ou científicos.</p>	<p>Diário inconcluso – Marilú Mallet, 1983</p> <p>Elena – Petra Costa, 2012</p>

Quadro 04 – Modos do documentário

Modo	Características	Exemplos
	Segundo Nichols (2005, p. 176), esse tipo de documentário “nos convida, como fazem todos os grandes documentários, a ver o mundo com novos olhos e a repensar a nossa relação com ele”. Mistura elementos ficcionais com técnicas da oratória para tratar de questões sociais complexas. Traz consigo algumas características do cinema experimental ou de vanguarda.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir de Nichols (2005).

Embora colocados em uma perspectiva cronológica e, que de alguma forma acompanha o espírito da época em que surgiram, eles não representam uma superação de uma forma de representação por outra. Todos estes modos continuam a existir e se misturam como forma de se pensar a realidade e dar voz aos documentaristas.

Entretanto, cabe notar que algumas das ideias como isenção, equilíbrio, argumentação fria e objetiva (a influência do documentário clássico) se enraizaram como espécie de norma e definiram o que se entende como função primeira deste gênero e continuam a circular cotidianamente nos canais jornalísticos.

Mas, ao observar esse quadro de maneira mais aproximada, de modo geral, podemos notar como a capacidade de se mostrar e se expressar em frente às câmeras foi a última conquista dos documentaristas. O afastamento entre o autor e seu público não só eram a norma como muitas vezes estruturam a forma dos filmes.

Segundo Ramos (2008), a partir do fim dos anos 50, com a assunção do documentarista vemos que a forma de comunicação muda e ampliam-se as vozes ouvidas nas produções. *“A ruptura com a enunciação do saber, e da propaganda, será feita pelo documentário direto. O novo estilo e a nova ética do documentário que emergem entre a segunda metade dos anos 50 e o início dos anos 60”* (RAMOS, 2008, p. 63). Esta mudança seguirá pelas décadas seguintes com constante formas de experimentação e ruptura com o modelo clássico e encontrará nos documentários contemporâneos, a partir da década de 90, o recorte mais autoral. *“O documentário contemporâneo possui a novidade formal da enunciação em primeira pessoa(...) o documentário poético costuma ter a figuração do eu que enuncia diluída, estourando a subjetividade em uma multiplicidade de vozes que se sobrepõe”* (RAMOS, 2008, p. 69)

Para esta pesquisa em especial, nos interessa entender como os diferentes grupos sociais, a partir da ruptura com a forma de documentário clássico, puderam utilizar as narrativas audiovisuais para comunicar e representar o seu mundo, ao incorporar a subjetividade como elemento da linguagem e reverter posição de poder dentro da comunicação não-hegemônica, ao documentar temas que são relevantes para o documentarista e o seu grupo social.

Bernardet (2003) coloca a questão a partir do que chama de modelo sociológico ao analisar o filme *Viramundo* (1965), de Geraldo Sarno e as relações entre documentaristas e entrevistados. O sistema particular/geral de representação funciona em três etapas: na primeira o documentarista encontra uma pessoa e dependendo dos que têm a dizer, de sua expressividade e da disponibilidade do entrevistado, decide se vai ou não o filmar; na segunda fase, a do ator natural, o entrevistado age em função da filmagem, vai repetir mais ou menos o que foi acertado na etapa anterior e representar a si mesmo no filme. Essa relação será mais acentuada caso haja um maior contato e envolvimento na primeira etapa; na terceira fase, a montagem e a edição, o material obtido do entrevistado pelo entrevistador será organizado em função das necessidades expressivas e ideias do filme.

Nichols (2005) apresenta uma estrutura tripolar entre 1) documentarista, 2) temas ou atores sociais e 3) público. Dividindo desta maneira cada instância tem um papel determinado na construção das narrativas dos documentários:

Eu. "O cineasta assume uma persona individual, diretamente ou usando um substituto. (...) como uma forma conveniente de descrever uma situação ou problema, apresentar um argumento, propor uma solução e às vezes, evocar um tom ou estado de ânimo poético" (NICHOLS, 2005, p. 40).

Falar de. "O cineasta representa outras pessoas. A ideia de falar sobre um tópico ou assunto, uma pessoa ou indivíduo, empresta um ar de importância cívica a esse trabalho. Falar de alguma coisa pode incluir a narração de uma história, a criação de um estado de ânimo poético ou a construção de uma narrativa" (NICHOLS, 2005, p. 41).

Eles. O pronome na terceira pessoa implica uma separação entre aquele que fala e aquele de quem se fala. O eu que fala não é idêntico àquele de quem ele fala. Como público, temos a sensação de que as pessoas no filme estão lá para nosso exame e edificação (NICHOLS, 2005, p. 42).

Você. Como "eles", "você" sugere uma separação. Uma pessoa fala e a outra escuta. O cineasta fala e o público vê. O documentário, assim, pertence a um discurso ou estrutura institucional. Pessoas com um conhecimento especializado, os documentaristas, dirigem-se a nós como membros de um público geral ou como algum elemento específico dele. Como público, estamos tipicamente separados tanto do ato de representação como do tema representado (NICHOLS, 2005, p. 42).

Para Nichols (2005) a combinação desses elementos traz para a linguagem, as formas de identificação e afastamento, retórica, conexão e expressividade. Assim, temos algumas possíveis estruturas de comunicação entre autor e público. Eu falo deles para você é a formulação mais comum na relação entre autor, tema e público, mas não é a única. "Cada variação carregaria um conjunto diferente de implicações para as relações entre cineastas, temas e espectadores" (NICHOLS, 2005, p. 43).

Ele fala deles – ou de alguma coisa – para nós. "Essa formulação denuncia uma ideia de separação, senão de alienação, entre quem fala e seu público. O filme, ou o vídeo, endereçado a nós, parece provir de uma fonte que carece de individualidade" (NICHOLS, 2005, p. 43).

Esta forma meio indistinta de se dirigir ao público trata de algo que supostamente devemos conhecer ou nos informar. Mensagens informativas, jornalísticas e a publicidade utilizam essa construção. Assim, os filmes parecem não ter como autor um indivíduo específico. Mesmo quando feita de forma emotiva ou poética, existe propositalmente uma turbidez sobre a autoria, o "*Ele fala para um 'nós' que pode ser uma função mais demográfica do que da coletividade*", uma frieza que pode até promover valores, instigar ações, "*mas raramente está organizado para ir além de uma concepção estatística, genérica ou abstrata de quem somos 'nós'*" (NICHOLS, 2005, p. 45).

Eu falo – ou nós falamos – de nós para você. "Desloca o cineasta da posição em que estava separado daqueles a quem representa para uma posição de unidade com estes últimos. O cineasta e aqueles que representam seu tema pertencem ao mesmo grupo" (NICHOLS, 2005, p. 45).

Organizada assim, o enfoque passa para a comunicação dos desejos do autor, das questões que seu grupo considera importante e ajuda a deslocar o eixo do que o *mainstream* tradicionalmente informa. Abre-se uma janela para produções de cunho autoral e que reflitam como o autor vê seu mundo. Nichols mostra, por exemplo, que nos anos 60/70:

A partir do surgimento de uma "política de identidade" que honrava o orgulho e a integridade de grupos marginalizados ou excluídos, a voz do documentário deu uma forma memorável a culturas e histórias ignoradas ou reprimidas por valores e crenças dominantes na sociedade. O apoio às políticas governamentais ou a oposição a elas passou a ser secundário em relação à tarefa mais localizada (e, às vezes, limitada) de recuperar histórias e revelar identidades que os mitos, ou as ideologias, da unidade nacional negaram (NICHOLS, 2005, p. 192).

Ainda sobre a questão da subjetividade, Ramos (2008) propõe que pensemos sobre o *sujeito-da-câmera*, entendido não como um indivíduo, mas como toda a equipe que está atrás da tomada quando sons e imagens deixam sua marca no suporte da câmera. Sua constituição pode se dar em diferentes níveis em sua interação com o mundo, “*Mas sempre incorpora a subjetividade do da tomada, pois a máquina-câmera foi posta pelo sujeito que a funda e a mede (assim como regula) para a fruição do espectador*” (RAMOS, 2008, p. 84). Este sujeito ao lançar seu olhar sobre o mundo em sua tomada permite que exista uma fruição futura pelo espectador, criando assim as condições para que este consiga atravessar a figura na imagem e tocar as circunstâncias da tomada.

As novas formas de expressão dos jovens são neste mundo digital: os *selfies*, as mensagens de texto, as reflexões e engajamento nas redes sociais e a produção de fotos e vídeos são formas de deixar marcas no mundo e de comunicar os anseios dos indivíduos e de seus grupos. Os sujeitos-da-câmera registram seus momentos com imagens e sons distribuindo em suas redes tomadas, que permitem ao seu grupo e a outros desconhecidos espectadores encostar no seu universo particular.

Segundo Rojo (2009, p. 20) o aumento da circulação de informação e o contínuo acesso aos novos meios de comunicação e tecnologias digitais trouxeram mudanças significativas nas maneiras de ler e produzir os textos na sociedade, criando a figura do *lautor*. Esta leitura-autoria, quando o leitor deixa de participar a margem dos processos e passa a intervir diretamente na produção dos textos. Surgem assim os novos escritos, e novos gêneros discursivos como os *posts*, *e-zines*, *tweets* e *fanclips*.

No campo desta pesquisa, nos parece extremamente relevante refletir sobre novas possibilidades para essa comunicação por meio da narrativa documental: Como estes sujeitos-da-câmera podem fazer a ponte entre seus espaços e narrativas a outros estudantes? Em uma narrativa onde – Nós (Estudantes) falamos de nós (Estudantes, Bairro, Cidade) para você. Esta configuração nos parece potente como expressão de uma realidade que espera ser retratada. A escola pode, assim, ser mais do que um cenário, se tornando um espaço privilegiado para a reflexão e mobilização de novos realizadores.

1.3 PLANO CONJUNTO: O FAZER DOCUMENTAL COMO EXPRESSÃO NA ESCOLA

O que se conhece por documentário? Quais conteúdos são apresentados e consumidos por professores e estudantes carregando a definição de documentário? Para pensarmos em como produzir, vale a pena dar um passo atrás e verificar quais os modelos tem mais facilidade de chegar até o espectador. Definido por Ramos (2008) como **documentário cabo**, as produções dos principais canais de televisão como *BBC*, *History Channel*, *National Geographic* e *Animal Planet*, divergem na forma dos chamados documentários clássico pela variedade das vozes entrevistadas, dos recursos técnicos, como imagens de arquivo, e animação em maior quantidade – “possui variedade, mas alguns traços estruturais são recorrentes utiliza bastante narrativa over, ou locução” (RAMOS, 2008, p. 41). Porém, o autor aponta também que estas produções ainda se apoiam em um modelo expositivo “*Como no documentário clássico, o saber implícito (a voz do saber) que fundamenta as vozes que fazem asserções*” (RAMOS, 2008, p. 41).

Esse formato quase hegemônico nas TVs domina a maior parte do audiovisual documental e a maneira como é produzido e distribuído institucionalmente acaba por carregar a estrutura das vozes dominantes. E dentro de sua estrutura formal apresenta uma visão de mundo supostamente isenta, idônea e equilibrada.

A multiplicidade de vozes não exclui, no entanto, a unicidade da asserção do saber veiculado pelo documentário cabo, dentro de um contexto ideológico próximo ao documentário clássico (...). Em sua diversidade existe um tom não autoral e uniformizador da narrativa documentária dos canais a cabo, que forma um veio dominante do documentário contemporâneo (RAMOS, 2008, p. 41 e 42).

Os autores destas produções e distribuidores de conteúdo de cima para baixo, utilizam da potência da imagem audiovisual perpetuando temas e valores caros à indústria cultural que financia estas obras, e, rejeitando formatos mais autorais que fujam destes padrões,

Para além do espaço televisivo, as grandes plataformas de distribuição de conteúdo audiovisual como *YouTube* e *Vimeo*, permitem a qualquer um postar e divulgar seus conteúdos. Porém, mesmo sem as amarras institucionais dos documentários não é possível dizer que estas obras sejam disponibilizadas sem financiamento e interesses específicos. Parece ser um desafio no momento presente compreender essa dinâmica dos produtores de conteúdo e a relação de poder, em

especial no caso do documentário, por envolver conceitos como verdade e visão de mundo. Assuntos muito caros aos dias onde a desinformação e pós-verdade fazem parte do cotidiano, ajudando a eleger políticos e evitar a vacinação, por exemplo. Assim, parece ser importante retomar o ceticismo de Silvio Da-Rin:

Parece-nos de todo evidente que rotular um filme documentário não autentica seus significados. Não existe método ou técnica que possa garantir um acesso privilegiado ao real. Uma vez que não se pode conhecer uma realidade sem estar mediado por algum sistema significante, qualquer referência cinematográfica ao mundo histórico terá que ser construída no interior do filme e contando apenas com os meios que lhe são próprios. Sob este aspecto, o documentário é um constructo, uma ficção como outra qualquer. Por isto mesmo, devemos nos esforçar para deflacionar o valor de troca do rótulo documentário o mercado simbólico. Qualquer pressuposto de superioridade moral ou de verdade intrínseca do documentário deve ser impiedosamente desmistificado, sob pena de legitimação, por extensão, dos discursos que tomam de empréstimo suas características formais, retóricas e estilísticas (DA-RIN, 2004, p. 222).

Um exemplo disso, é a profusão de documentários que buscam um revisionismo histórico, como no caso da produtora *Brasil Paralelo*,⁹ e uso político e sistemático de imagens manipuladas e notícias distorcidas é um fato tão grave que motivou a criação de uma comissão parlamentar de inquérito para investigar essas práticas durante a eleição de 2018. Durante a pandemia do Covid-19, outros muitos casos de propagação de vídeos e fotografia que supostamente mostravam que caixões estavam sendo enterrados com pedra para aumentar os números de mortos pela doença¹⁰, conteúdo produzido de forma aparentemente sistêmica e compartilhado por deputados da base do governo federal.

Tanto a verdade quanto o passado como um discurso da/para a história, podem muitas vezes acabar se tornando artefatos para a configuração de crenças, agendas políticas e/ou mera questão de perspectiva. Esta concepção, potencializada pelo advento de nossa famigerada era da “pós-verdade”, parece esvaziar inclusive a própria potencialidade de discursos historicamente autorizados, como a produção de conhecimento baseado na racionalidade da ciência empírica e orientado por suas instituições e especialistas (DIAS, 2019, p. 2).

⁹ Brasil Paralelo (www.brasilparalelo.com.br) é descrito em seu *site* como uma plataforma de vídeos e cursos de educação política que utiliza a linguagem cinematográfica, em especial de documentários, para propor uma nova visão da história do Brasil. Exemplos mais notórios são o documentário ‘1964: O Brasil entre armas e livros’. Nesta obra o grupo questiona a história oficial e oferece uma visão onde a Ditadura Militar, chamada de regime Militar, e os pontos chaves deste período como a tortura, são relativizados e colocados como necessário para evitar que grupos terroristas de esquerda tomasse o país.

¹⁰ A farsa dos caixões vazios usados para minimizar mortes por covid-19 pode ser assistido em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52584458>

Trazer para o debate a questão da representação do real e o senso comum parece ser um caminho para a escola tratar do tema e refletir sobre a pós-verdade e a desinformação. A perspectiva, ainda enraizada em grande parte dos espectadores, é que a imagem audiovisual dos documentários é uma representação fidedigna do real, afinal a fotografia ou vídeo são recortes do mundo. Os documentários clássicos e documentários cabo são os de acesso mais comum a professores e estudantes, pois são produzidos institucionalmente e distribuídos em maior escala, reforçando esse discurso assertivo e expositivo sobre o mundo. O acesso a outras formas de documentário onde seja possível entender que a subjetividade e a imaginação, utilizadas como ética ou não, são fatores determinantes dentro da construção da narrativa audiovisual.

Avançando sobre essa questão, o filósofo francês Georges Didi-Huberman (2012) discute a ideia de ser impossível dissociar a imagem da imaginação. O entendimento de que a imagem é apenas uma representação do real é limitado por não levar em conta os processos aos quais ela está submetida: a produção criativa, imaginativa, a manipulação e a busca pela sobrevivência da memória:

Não se pode falar do contato entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio. Portanto, não se pode falar de imagens sem falar de cinzas. As imagens tomam parte do que os pobres mortais inventam para registrar seus tremores (de desejo e de temor) e suas próprias consumações" (DIDI- HUBERMAN, 2012, p. 210).

Por consequência, o filósofo discute como entre as cinzas desse contato, entre imagem e o real, pode carregar elementos em brasa que servem como chaves para o entendimento do mundo. Mais do que isso – neste processo de descoberta das cinzas acredita ele que exista uma energia para a produção artística e imaginativa que vai além da imitação e busca as causas do incêndio.

Esta perspectiva filosófica reverbera em outras dentro do campo dos estudos sobre documentário. Bill Nichols (2005) nos mostra como o real e sua representação são sempre questões correntes. O que é realidade e as várias formas de representá-la de forma imaginativa, criativa, afinal, são a base da produção destes filmes. Assim, para além da imitação do real, as diferentes abordagens e recortes da câmera apresentam a criação documental como um fazer possível, diferenciado, acessível, diferente e motivado diretamente pelo criador da obra e também por quem a assiste.

Analogamente, sons e imagens cinematográficos usufruem uma relação indexadora com o que registram. Aquilo que registram, como as decisões e intervenções criativas do cineasta, é o que produz os sons e imagens cinematográficos. O cineasta pode filmar o menino e o cachorro com uma teleobjetiva ou uma grande angular, com uma câmera fixa num tripé ou uma câmera portátil que se move lentamente para a esquerda, com filme colorido e filtro vermelho ou com filme preto e branco. Cada variação nos diz alguma coisa sobre o estilo do cineasta. A imagem é um documento desse estilo; ela é produzida por ele e dá mostras claras da natureza do envolvimento do cineasta com seu tema, mas cada variação também nos diz algo sobre o menino e o cachorro, algo que depende diretamente da relação real, física entre essas duas entidades: é um documento não só do que, uma vez, esteve diante da câmera, mas também da maneira como a câmera os representou. Como público, ao assistir a documentários, estamos especialmente atentos às formas pelas quais som e imagem testemunham a aparência e o som do mundo que compartilhamos (NICHOLS, 2005, p. 65).

Esta discussão certamente complexa e cativante pode ultrapassar a fronteira da comunicação de massa, pois parece muito alinhada ao que se propõe como ideal ao aprendizado crítico e de leitura dos meios. Ou seja, por meio do documentário, o documentarista pode pensar o mundo que retrata e como o faz praticando as habilidades expressivas e, como espectador, tem a oportunidade de fazer um processo inverso, decifrando o mundo por meio das imagens captadas por outras pessoas e decodificando as formas e linguagem utilizada no processo. Compreender e estruturar de maneira sistematizada o ensino e a prática da linguagem audiovisual no ambiente escolar vai justamente ao encontro do proposto na Base Nacional Curricular.

A BNCC de 2018 apresenta em seu texto inicial o conceito de competência:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao definir esse conjunto que norteará toda a educação básica, alinhada com as demandas atuais da sociedade é possível, a partir dessa visão, inferir que a proposta de produção de documentários autorais no espaço da escola dialoga, em especial, com três das competências gerais da BNCC destacadas aqui:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (...)
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística,

matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

A competência geral 1 menciona a ideia de "*entender e explicar a realidade*". Esse conceito vai ao encontro da célebre definição de documentário dada por John Grierson¹¹: "Documentário é o tratamento criativo da realidade" (DA-RIN, 2004). Partindo dessas definições, é possível dizer que a produção documental pode fornecer ao aluno um instrumento para pensar a sua realidade de maneira crítica, fazendo-o significar o espaço em que vive e convive e também suas relações. Ao fazê-lo, potencialmente, pode pensar em como se inserir e construir esse conjunto de maneira mais justa, democrática e inclusiva.

Outro desafio pedagógico que a produção audiovisual traz para o campo da educação é que, segundo Nichols (2005), o documentário traz consigo um conceito de experimentação constante, que move os documentaristas a sempre buscarem novas abordagens para retratar o real

Ao contemplar essas características, é possível pensar a realização de um documentário com estudantes com um exemplo de atividade com caráter suficientemente instigante e desafiador para a aprendizagem baseada em projetos (ABP) ou *Project based learning* (PBL), bem como o enfoque de uma Oficina de Ensino. Segundo Bacich e Moran (2018) é nesse tipo de metodologia de aprendizagem que os estudantes se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tem ligação com sua vida fora de sala de aula. Viera e Volquind (2002) apontam que para as *Oficinas de Ensino* as atividades práticas e descobertas dos alunos são o caminho para o processo de ensino e aprendizagem.

Outros conceitos apontados na competência 4 da BNCC parecem chave para entender a importância do documentário em sala de aula no que diz respeito à forma, são eles: a) utilização da linguagem visual, sonora e digital; b) conhecimento das linguagens artísticas; c) expressar e partilhar experiências, ideias e sentimentos

¹¹ John Grierson é considerado o fundador da escola inglesa de documentário, responsável pela organização institucional deste gênero, suas ideias influenciaram de forma decisiva e consolidaram o documentário clássico.

buscando produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Tornar um aluno apto a utilizar outras formas de linguagem para se expressar é uma necessidade real da escola. Um aluno letrado no atual contexto das tecnologias digitais é aquele que consegue ler, interpretar e criar, se expressar, por meio de diferentes linguagens (ROJO, 2009).

Promover a autoria por meio das TIDICs pode responder a essa necessidade se proporcionar ao aluno a capacidade de fazer tais leituras e experienciar os textos multimodais.

Em especial, as ferramentas de captação de imagem e som possibilitam a expressão dentro do universo audiovisual, favorecendo assim um aprendizado significativo no qual, além da leitura de um filme, o estudante entenda mecanismos da construção narrativa na prática, por meio de uma experiência estética significativa (DEWEY, 2010), concretizando o que percebeu por suas lentes:

As capacidades de criação (autoria) hipermídia e de análise crítica hipermídia correspondem de perto as capacidades tradicionais de produção de texto e de leitura crítica, Mas precisamos entender o quanto, no passado, nossas tradições de educação para o letramento foram extremamente restritivas de maneira a ver o que os alunos precisarão no futuro além do que estamos lhes dando agora (...) Não ensinamos os alunos nem mesmo a integrar desenhos e diagramas em sua escrita, que dirá arquivos de imagens fotográficos, videoclipes efeitos sonoros, áudio de voz, música, animação ou representações mais especializadas (ROJO, 2009, p. 21)

Na competência 5, a BNCC enfatiza como o uso das TIDICs nas práticas de ensino e aprendizagem devem propiciar aos estudantes na sua busca por protagonismo e autoria. Mais uma vez recorremos ao documentário como resposta para esse ponto, pois nas produções documentais contemporâneas verificamos como a autoria das obras tem se deslocado de uma presença onipresente e onisciente, a chamada voz de Deus (NICHOLS, 2005; LUCENA, 2012) que buscava autoritariamente convencer o público de suas ideias para a voz de autores enunciados, minorias e grupos marginalizados. Esse é o caso de iniciativas pioneiras como o Vídeos nas Aldeias¹² e de produções como ‘*O Prisioneiro da Grade de Ferro*’ (2003), de Paulo Sacramento.

¹² “Precursor na produção audiovisual indígena, o Vídeos nas Aldeias dedica-se, desde 1986, à formação de cineastas indígenas e à produção e difusão de seus filmes, apoiando suas lutas e contribuindo para a garantia de seus direitos culturais e territoriais. Ao longo dessa trajetória, o VNA construiu um dos mais importantes arquivos audiovisuais sobre a realidade indígena contemporânea, reunindo cerca de oito mil horas de imagens produzidas junto a mais de quarenta povos no Brasil” texto de apresentação do projeto. Disponível em: <http://videonasaldeias.org.br/loja/sobre/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

Ramos (2008) aponta a tendência atual no “documentário pós-moderno” como um conjunto de obras de difícil classificação, dado a riqueza, a diversidade e a complexidade dos procedimentos utilizados, mas que, no geral, podem ser denominados de documentários em primeira pessoa, uma vez que se baseiam na subjetividade de seu discurso. “O ‘eu’ fala dele mesmo e se satisfaz no encontro com a ressonância egóica para promover a amplitude de sua fala” (RAMOS, 2008, p. 39). Filmes como *‘Elena’* (2012) e *‘Democracia em vertigem’* (2019), de Petra Costa, *‘Passaporte húngaro’* (2001), de Sandra Kogut, *‘33’* (2003), de Kiko Goifman, são os muitos os exemplos que mostram como o autor do documentário pode expressar seu protagonismo e sua subjetividade por meio do audiovisual documental.

Dentro dessa tendência, podemos notar, ainda, a força dos dispositivos fílmicos nas produções. Segundo Migliorin:

O artista/diretor constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. É este novo movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista. Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio do dispositivo e uma larga falta de controle dos efeitos e eventuais acontecimentos (MIGLIORIN, 2006, p. 83).

‘Passaporte húngaro’ (2003), por exemplo, parte de um acontecimento burocrático, o pedido de nacionalidade, como disparador para uma busca pessoal de Sandra Kogut sobre suas origens e questões de identidade. A escolha desse dispositivo cria uma ponte entre a busca pessoal da autora e sentimentos de empatia pelas situações, vivenciamos com ela seus passos.

Em *‘Edifício Master’* (2002) Eduardo Coutinho e equipe se mudam para o prédio homônimo. Essa opção permite uma aproximação e um olhar mais interno, revelando os moradores do prédio de forma endógena. Intimidade e revelações dos habitantes desse espaço singular que sem o uso desse dispositivo de aproximação seriam provavelmente impossíveis.

‘Prisioneiro da Grade de Ferro’ (2003) utiliza outra forma de dispositivo – os presos utilizam câmeras digitais para contar suas próprias histórias. Aqui, o documentarista tem acesso a um material filmado sem a sua presença física ou controle. Os prisioneiros constroem parte da história, mesmo que a instância final da montagem ainda faça as escolhas e o recorte, a presença da voz e do olhar dos retratados está presente na obra.

‘Elena’ (2012) é um filme-carta para a irmã, a força que o tom sincero e direto com que a diretora fala sobre a saudade e a forma como apresenta suas memórias derivam em grande parte da forma como ela se refere a sua destinatária, a estrutura da carta pessoal amplificada pela força das imagens e sons.

Imaginamos, então, como essas potências da voz em primeira pessoa e o uso dos dispositivos fílmicos possam entrar nos muros das escolas. As possibilidades de expressão que levadas para o ambiente escolar parecem um caminho rumo à ideia do aluno praticando a autoria de forma crítica e pensando seu local no mundo – um aluno capaz de colocar seus saberes e suas vivências como forma de construir coletivamente o conhecimento (FREIRE, 2011; LIMA *et al.*, 2018):

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes, e, que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem dos educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente quer saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos Educandos (FREIRE, 2011, p. 28).

Quanto mais o sujeito passa por experiências nas quais ele pode ser o autor de suas produções e decisões, maiores as possibilidades para o desenvolvimento de um sujeito autônomo. Dessa forma, acreditamos que na aprendizagem de determinado conteúdo, quanto mais experiência o sujeito tiver e maior for a possibilidade deste ser o autor do processo, maior será o engajamento e a construção da autonomia deste (LIMA *et al.*, 2018, p. 42).

Quais são então os caminhos para trazer as práticas documentais para os alunos?; Como é possível incluir o audiovisual nos planos da escola? – Além da BNCC, ainda no campo das políticas públicas, como primeiro passo é preciso destacar o papel da Lei do Cinema na Escola como espaço para a inclusão do audiovisual no ambiente escolar. A Lei N. 13.0006/14 (BRASIL, 2014) que acrescenta ao parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9.394/96 (BRASIL, 1996, s/p), como uma exigência para “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”.

Essa lei parece ser um avanço ao possibilitar o acesso às obras nacionais que de outra forma estariam fora do alcance de muitos estudantes, seja pela baixa

quantidade de salas de cinema em todo Brasil, mesmo nas capitais, seja pelo histórico problema da distribuição dos filmes nacionais que concorrem com os *blockbusters* hollywoodianos nas grandes telas, na televisão e nos serviços de *streaming*.

Sendo o escopo da lei de forma geral positivo, cabe examinar mais atentamente os detalhes que antecederam sua promulgação, a realidade de sua aplicação na escola e como alcançar um impacto maior nas práticas pedagógicas. Fresquet e Paes (2016) trazem pontos relevantes para pensarmos sobre essa legislação. Segundo os autores, esta é mais um exemplo de uma política pública que prescindiu do debate prévio entre o legislador e a ponta, ou seja, a comunidade escolar diretamente responsável pelo cumprimento da lei. Os autores também nos questionam quais seriam os interesses políticos, ideológicos e econômicos por trás da proposição. Bem avalizada pelos cineastas e produtores da indústria audiovisual e, deixando de lado os professores no debate, a lei deixa a impressão de ter sido pensada muito mais como uma possível abertura de mercado para o cinema nacional do que efetivamente uma estratégia de difusão de conteúdo que poderia sim ter um espaço adequado na escola.

Dessa maneira, é preciso pensar como a lei, para além da questão de mercado audiovisual, considerou a real necessidade da escola de conhecer novas formas de linguagens e expressão e como o cinema nacional poderia contribuir com essa demanda. É necessário, segundo os autores, que a lei não seja entendida como uma forma de favorecer as estéticas já vigentes que dominam as telas por seu poder econômico e que em geral estão fechadas à diferença e a diversidade. "É importante destacar que o cinema não é o lugar apenas das coisas belas, mas também do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador" (FRESQUET; PAES, 2016, p. 165).

Outro ponto crucial para a efetiva prática do enunciado da lei são as questões de tempo, recursos técnicos e humanos e sua relação com o cotidiano das escolas. Políticas públicas postas verticalmente como essa muitas vezes ignoram as dificuldades de implementação de uma sessão de audiovisual em muitas escolas seja por problemas estruturais, seja por problemas de acesso à formação para este fim pelos docentes.

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos são localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2011, p. 45-46 *apud* FRESQUET e PAES, 2016).

Como alerta Fonseca (2016, p. 37), nos primeiros anos deste século, mesmo com os investimentos em recursos tecnológicos nas escolas como TV e DVD, depois substituídos por projetores e Internet para o acesso via *download* das obras, a postura de muitas escolas ainda esbarrava em uma reflexão sobre como utilizar esse tempo previsto em lei em um contato mais aprofundado, levando em consideração a estética da obra e seu valor cultural, ao invés de um uso apenas instrumental do cinema, sem cair em uma abordagem apenas conteúdistas que tenta utilizar a mídia para replicar os currículo das disciplinas:

É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns (DUARTE, 2002, p. 13).

Integrado ao plano pedagógico da escola e de forma consciente, essa parece ser a forma lúdica para se estabelecer uma relação entre os estudantes e a sétima arte, capaz, portanto, de estabelecer uma experiência concreta e próxima fundamental para entender a arte como experiência, como aponta Dewey (2010). E ainda mesmo entre os próprios estudantes e professores essas relações estéticas e interpessoais podem ganhar outros contornos, visto que uma sala de projeção se mostra como um espaço mais livre que as paredes da sala de aula.

Assim, as iniciativas de exibição de documentários nas sessões de cinema na escola são fundamentais para que os estudantes possam conhecer os filmes, suas especificidades, os elementos de linguagem e, reconhecendo as marcas possam se interessar pelos diversos gêneros, estilos e escolas, tal qual fazemos na literatura. No caso específico do documentário, ampliar o conhecimento com novos formatos e linguagens, apresentar propostas que ampliem ou que se confunde com o gênero, tais como: “O uso de comentário com voz de Deus, as entrevistas, a gravação de

som direto, os cortes que ilustrem ou compliquem a situação mostrada (...) pessoas em suas atividades e papéis cotidianos” (NICHOLS, 2005, p. 54). E, por exemplo, comparar como estas mesmas marcas podem estar presentes nos filmes de ficção.

O professor, ao ir em busca dos filmes, vai em busca de uma linguagem que carrega, em cada expressão fílmica, múltiplos sentidos. E precisa ser vista sempre com olhos do presente. Pensamos que o papel de um professor que traz para sua sala de aula um filme é o de construir novos sentidos a partir de uma obra completa, mas nem por isso fechada. É leitura, o visionamento que permitem, a partir daí, a busca de novos sentidos. Nessa acepção, a tarefa de professor pode se aproximar da tarefa do tradutor (COUTINHO, 2009, p. 8).

Neste sentido, as sessões de cinema encaminhadas por um professor cumprem duas das principais bases da proposta triangular (BARBOSA, 2001; BARBOSA, 2020) para o ensino de arte na escola. A primeira delas, o processo de apreciação artística, como apoio pedagógico às exposições guiadas, favorecendo uma leitura multissemiótica das obras, convidando os estudantes a perceberem os aspectos estéticos e as peculiaridades da linguagem visual, sonora e textual, destacando como as diversas áreas da produção cinematográfica: fotografia, direção de arte, desenho de som, atuação, roteiro e montagem contribuem individualmente e no todo para a concretização de um filme.

A segunda, possibilitar uma contextualização histórica e social, orientando os estudantes sobre como as condições sociais, culturais e históricas impactaram produção ou estão representadas nos filmes, permitindo aos estudantes contextualizar a obra de forma crítica, relacionando com outros filmes, períodos e afiliação a movimento artísticos que possam ser relevantes para o entendimento mais amplo de como a linguagem foi utilizada.

Para além das sessões, a terceira parte é a prática artística, ou seja, a oportunidade de experienciar a produção de uma obra audiovisual com uma participação ativa no processo artístico. Colocar os estudantes em contato com a câmera, a mão na massa, pensando, agindo e buscando soluções para concretizar a experiência é parte essencial do triângulo proposto por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2001; BARBOSA, 2020).

O filósofo norte-americano John Dewey (2010, p. 89), uma das referências para Ana Mae Barbosa, define a experiência como: “O resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente

realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação”. Para o autor, a interação entre o ser e o ambiente, e como durante esse processo ambos são modificados é fundamental. A arte ocupa, neste contexto, um papel especial entre as possibilidades da experiência. Segundo o autor, a arte é a prova concreta de como o homem usa os materiais e a energia da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida. Assim, segundo ele, a produção e as experiências são cruciais para o aprendizado em arte.

É necessária uma ação decisiva para que se estabeleça contato com as realidades da vida, e para que as impressões possam relacionar-se com os fatos de tal maneira que seu valor seja testado e organizado. (...) O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho. Além disso, tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Apreender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento (DEWEY, 2010, p. 124).

Para Jorge Larrosa Bondía (2017) o termo experiência é um dos termos mais obscuros e complexos de se definir. Segundo ele, pensadores de diversas épocas tentaram explicar esse conceito: “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta” (LARROSA BONDÍA, 2017, p. 6).

Ainda assim, o autor dedicou diversos artigos sobre o tema. Em ‘*Notas sobre a experiência e o saber da experiência*’, Larrosa Bondía (2002, p. 21) apresenta assim o fenômeno: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, e prossegue apontando que no mundo atual, com o excesso de informação, de trabalho e de estímulos, o tempo para que algo de fato nos toque, impede esse processo. Para ele, o processo da experiência requer um tempo e uma disposição para receber e aceitar os acontecimentos que nos atravessam como territórios. “Posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, (...), mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

Refletindo sobre as dificuldades de uma definição precisa do termo, neste texto utilizamos o que, Dewey (2010) e Larrosa Bondía (2002) apresentam como importante. Os autores enfatizam como a interação entre o homem e o ambiente é

um ponto relevante para a ideia da experiência. Por caminhos diferentes, propõe como os sujeitos podem ser tocados por esse processo de troca. Transpondo essa interação para a escola, a interação entre os alunos e o ambiente, é possível imaginar como é relevante propiciar momentos verdadeiramente capazes de acionar essas experiências nos estudantes.

A partir das premissas de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2020; BARBOSA, 2021), John Dewey (DEWEY, 2010) e Jorge Larrosa Bondía (LARROSA BONDÍA, 2002; LARROSA BONDÍA, 2017) nos parece ser relevante fazer uma reflexão sobre quais são as práticas com audiovisual que a escola tem feito, como estudantes e seu meio interagem, quais as experiências que têm sido vivenciadas. Pelos canais e postagens no *YouTube* podemos perceber que a produção é constante, tem qualidade técnica e conteúdo.

Como, por exemplo, em uma pesquisa simples sobre o ciclo da água no *YouTube*, encontram-se mais de uma centena de vídeos entre os produzidos por estudantes e professores com diferentes níveis técnicos e de linguagem. Notamos que, neste sentido, a produção de vídeos com conteúdo didático, no que parece uma alternativa audiovisual ao texto escrito como exercício de linguagem, continua sendo um importante meio de comunicação e parece não estar superada. A verdade, é que essa é uma vertente consolidada na plataforma, pois são centenas de canais encabeçados por *edutubers*¹³.

Alguns exemplos: O canal do Professor Noslen¹⁴ dedicado ao ensino de língua portuguesa possui mais de 3 milhões de inscritos. Os vídeos, em sua maior parte são reproduções de uma aula, com aplicação de texto sobre o fundo e o detalhamento do conteúdo de forma verbalizada pelo professor. O canal Ferretto Matemática tem 2,5 milhões de inscritos e segue a mesma estética e formato de vídeo aula¹⁵, próximos dos antigos telecursos.

Mas seriam essas todas as experiências audiovisuais possíveis? Os estudantes estão tendo tempo para pensar criativamente as obras consumidas? Têm tido oportunidade de produzir algo novo? Têm conseguido investigar, testar e interagir com os objetos que assistem e filmam? – Machado (2018) enfatiza a importância da criatividade, da liberdade da descoberta e da experimentação:

¹³ Contração de educadores e youtubers, professores criadores de conteúdo audiovisual que utilizam a plataforma do *YouTube* para distribuição dos vídeos.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCwSxSjGpSRpEsq5-YUbM8g>

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCW9_n8p_Byz-4k8wV1tnUBg

A produção do audiovisual educativo, que tem por princípio a criatividade não deve ser avaliada como certo ou errado, tendo como princípio o gosto do consumidor do cinema massivo, pois são produções distintas, diferentes e, em muitos casos, opostas. No caso do audiovisual educativo, não se espera a capacidade técnica de uma produção comercial (MACHADO, 2018, p. 61).

A Base Nacional Comum Curricular de 2018, em suas orientações sobre a abordagem para a Língua Portuguesa no ensino médio, sugere, por exemplo, que:

Os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p. 485).

Assim, na perspectiva deste projeto, um passo além da apreciação estética ou do conteúdo, o que se propõe é que a produção seja parte essencial do processo de inclusão da prática audiovisual na escola como expressão e exercício de protagonismo, a realização de formas mais naturais, pois nascem do que estes estudantes buscam expressar, em oposição aos modelos de repetição de formatos que acabam por emular os modelos expositivos e assertivos do documentário cabo (RAMOS, 2008), reforçando a visão limitada, e muitas vezes o olhar exótico, que os produtores de conteúdo da indústria cultural tem dos acontecimentos distante dos grandes centros e dos atores sociais marginais.

Assim, pretende-se com essa pesquisa alinhar a realização do produto audiovisual com engajamento, para que este seja construído de maneira efetiva pelas mãos e olhos dos próprios estudantes. Algumas experiências com a prática da linguagem audiovisual de maneira menos engessada, no sentido de se desvincularem da obrigação de apresentar um conteúdo eminentemente didático, tem demonstrado que esse caminho não só é possível como torna possível a realização criativa, poética e crítica. Práticas que permitem ao aluno experienciar sua visão de mundo, refletir sobre sua atuação social e sua cidadania. Perceber como enquadrar, escolher os planos e as locações, editar e exibir um produto autoral, desloca a posição de poder, tornando-os autores e protagonistas.

1.4 PLANO DETALHE: AS EXPERIÊNCIAS DO DISTRITO FEDERAL – FESTIVAL DE CURTAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Algumas experiências de produção audiovisual no Distrito Federal já demonstram a potência da linguagem audiovisual como mecanismo de mobilização nas escolas públicas. O Festival de Curtas das Escolas Públicas do Distrito Federal surgiu em 2015 e, segundo seu *site* oficial, tem como os principais objetivos a oportunidade de dar visibilidade à produção audiovisual dos estudantes da rede pública de ensino do DF e contribuir com a formação do público em relação à linguagem cinematográfica.

Entre sua primeira edição, em 2015, até o ano de 2018 foram inscritos 521 filmes que envolveram direta e indiretamente aproximadamente 11.120 estudantes. Os filmes selecionados e exibidos anualmente, bem como o histórico do Festival, podem ser vistos no *site* da SEEDF pelo *link* <http://www.se.df.gov.br/festcurtas/>.

Desde 2018, participo como jurado do festival e pude acompanhar como o projeto é um grande desafio vivido por estudantes, professores e gestores e proporciona espaço para interagir, questionar, discutir, ter um novo pensar e novos caminhos para a construção do saber dentro e fora da escola, já que propicia a integração escola-família-comunidade e inova o processo de ensino-aprendizagem a partir do protagonismo juvenil.

O Festival é regido por um edital elaborado por coordenadores da Gerência de produção e Difusão de Mídias Pedagógicas (GMIP), subordinada à Diretoria de Inovação e Mídias Digitais (DINOV), vinculada à Subsecretaria de Inovação (SINOVA), e conta com o apoio da Secretaria de Cultura do Distrito Federal e Economia Criativa (SECEC), que abre espaço no Festival de Cinema de Brasília, para que as escolas e os estudantes vivenciem uma experiência junto à profissionais do cinema. Todas essas oportunidades geram um ambiente onde existe uma intensa troca estética entre os integrantes do processo.

O percurso de criação de obras audiovisuais é essencialmente um processo de resolução de problemas e desenvolvimento de linguagem. Com essa ideia de incentivar a inventividade para além dos meios materiais, a partir de 2019 os estudantes que participam do festival foram estimulados a produzir os vídeos por meio de telefones móveis, não limitando o uso de outras formas de captação.

Como aponta Paulo Freire (2011) as tecnologias não são boas ou ruins em si, mas para um processo verdadeiramente emancipador, do despertar da vontade de agir com protagonismo, é preciso conjugar as dimensões ética e estéticas do aprendizado *"a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas"* (FREIRE, 2011, p. 34).

Para Freire a experiência só tem um caráter verdadeiramente transformador se transcender a mera formação do audiovisual, e é nesse sentido que projetos como o Festival das Escolas Públicas caminham ao propor um espaço de reflexão, criticidade e concretude, tendo o audiovisual como ponto de partida a produção dos vídeos pelos estudantes.

O processo de criação fílmica na escola constitui-se, antes de tudo, como um exercício de investigação e de expressão por meio da linguagem audiovisual. Durante o desenvolvimento de cada filme, os estudantes precisam passar pelas etapas de construção: roteirização, pré-produção, produção, filmagem e edição. Neste percurso precisam ter uma atenção detalhada aos aspectos da linguagem cinematográfica, além de uma reflexão constante sobre como cada um dos estudantes se relaciona com seus papéis e suas responsabilidades no processo de criação do material.

É claro que grande parte dos filmes produzidos pelos estudantes não pode ser considerada uma obra autoral, na qual o autor busca a inventividade na linguagem audiovisual para expressar suas reflexões e visão crítica do mundo. Ao analisar os filmes percebemos que ainda é corrente a ideia de documentários expositivos, que repetem em vídeo uma aula teórica, ou formatos audiovisuais hegemônicos. Entretanto, isto é o que menos importa em um processo pioneiro como este. Interessa mais à escola o lugar de invenção, criar uma oportunidade de experimentar e desvendar os recursos e possibilidades que a linguagem audiovisual permite e, no momento atual, testar o celular como suporte, explorando os recursos estéticos e tecnológicos do aparelho. O "fazer cinema" ou "fazer arte" com o celular oferece. Como afirma Santaella (2010, p. 1):

As condições propiciadas pelos aparelhos, dispositivos e suportes tecnológicos que, desde a invenção da fotografia até os hibridismos permitidos pelo ciberespaço e pelas invenções tecno-científicas contemporâneas, de modo cada vez mais vertiginoso, vêm ampliando e transformando as bases materiais e os potenciais dos modos de produção estéticos.

A partir desse entendimento, é possível assumir que quando esses aparelhos são levados para sala de aula emergem novas metodologias pedagógicas, principalmente as que se estabelecem a partir de processos coletivos, não hierárquicos, que por si só já carregam consigo muitas potências para acionar uma aprendizagem ativa pautada na heterogeneidade e na construção de um plano comum e humano, formas que permitem investigar o mundo, interagindo com o espaço e recriando em novas imagens com uma energia criadora

Quando os estudantes experimentam estes processos inventivos nos quais eles experienciam prática e, teoricamente, o desenvolvimento da linguagem, e chegam até a construção de um objeto estético, vivenciam a sensação de fazer parte de algo novo: criar uma obra, poder distribuí-la entre os outros estudantes e participar de um festival como forma de reconhecimento e expandir o seu olhar para além dos muros da escola.

Como exemplo de um desses processos inventivos, nos quais é possível perceber como os estudantes conseguiram interagir com seu espaço e ressignificá-lo, cabe destacar o filme produzido em 2017 para o terceiro Festival de Curtas: ‘Os Selvagens do Ensino Médio’ (Figuras 05 e 06), realizado pelos estudantes do Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá, e que contou com a mediação da professora Vânia Guiomar Almeida de Abreu.

Para contemplar a narrativa audiovisual de forma plena, neste momento vale a pena fazer uma pausa para ver o filme premiado no 3º Festival de Curta das Escolas Públicas de Brasília – melhor roteiro para o aluno Lucas Emanuel R. Dias, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=cMzf10DETNU>.

A Sinopse: Os Selvagens do Ensino Médio é um curta-metragem que parodia os documentários realizados sobre os comportamentos da vida dos animais selvagens; só que em vez dos animais, nós temos os alunos do ensino médio. Direção: Lucas Emanuel R. Dias (OS SELVAGENS, 2017).

O motivo de apresentar um exemplo da criação fílmica dos estudantes é poder visualizar o discurso autêntico dos estudantes do ensino médio, uma criação autocrítica, irônica, inventiva na forma como lida com os clichês dos documentários e da linguagem televisiva.

O filme é um *mockumentary*, o que pode ser traduzido como falso documentário. Neste tipo de produção os autores utilizam a linguagem documental para subverter o próprio documentário e fazer rir “Muito de seu impacto irônico

depende da habilidade com que, pelo menos parcialmente, nos induzem a crer que assistimos a um documentário simplesmente porque nos disseram que aquilo que vemos é um documentário” (NICHOLS, 2005, p. 51).

Figura 05 – Os selvagens do ensino médio



Aluno satiriza a figura do apresentador aventureiro das séries documentais dos canais a cabo.

Fonte: Capturado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cMzf10DETNU>

Além da metalinguagem e da capacidade crítica de enxergar o mundo adolescente e o espaço escolar como um documentário de natureza, percebe-se nos autores um modo de desenvolver ferramentas para sua própria linguagem, alternativas para melhorar a estética do filme e emular técnicas mais sofisticadas. Um exemplo disso é que já nos créditos, o câmera aparece sendo empurrado sobre uma cadeira de rodinhas simulando um *travelling* (movimento de câmera geralmente feito sobre um carrinho sobre trilhos).

A alegria e descontração da equipe durante o filme é notória – sente-se por toda a tela a diversão dos estudantes, e, vai além de nos fazer rir juntos. Com sua ironia e linguagem auto referencial, transporta para a escola em uma visão única do seu espaço. Sem muito esforço seria facilmente transformada em um *exemplo* para a discussão pedagógica por abordar temáticas como a violência no espaço escolar, *bullying* e a relação intrapessoal. Como ganhador, esse filme possui características estéticas que os destacam no conjunto dos selecionados, mas acompanhado o restante das produções é possível notar como ele não é um exemplo isolado.

Figura 06 – Os selvagens do ensino médio



Enquadramento reproduz o modelo com o entrevistado fora de campo, nesta cena o aluno representa um especialista em alimentação dos jovens.

Fonte: OS SELVAGENS, 2017.

A importância de ações como o Festival de curtas não é a de revelar talentos, embora isso possa ser também um objetivo possível, pois graças ao espaço de reflexão e a visibilidade do projeto alguns estudantes continuaram suas trajetórias de estudos nos cursos de graduação em audiovisual, por exemplo. O que se ressalta nesta experiência é como essas ações modificam o ambiente escolar positivamente, ao promover uma reorganização da prática pedagógica e incentivar uma maior participação e responsabilidade dos estudantes na construção de seus saberes.

Neste primeiro capítulo buscamos: apresentar um histórico do audiovisual no Brasil e o percurso institucional para que este se aproximasse da educação; discorrer sobre alguns conceitos basilares acerca do documentário, seus modos e vozes; analisar as principais leis que tratam do audiovisual na escola, e suas abordagens sobre a produção audiovisual no ambiente escolar; e apresentar uma experiência sistematizada de incentivo à produção audiovisual no âmbito escolar.

Em nosso segundo capítulo, o objetivo é verificar o estado do conhecimento dos projetos que envolvem a produção de documentários com dispositivos móveis em espaço escolar por meio da revisão sistemática de literatura. Propor uma oficina para estudantes da educação básica em uma escola pública do Distrito Federal sobre a produção audiovisual documental tendo o celular como suporte para a captação de imagens e detalhar os procedimentos metodológicos a serem seguidos na pesquisa, traçando um cronograma de execução do trabalho.

2 CAPÍTULO 2 – MOVIMENTOS

2.1 PANORÂMICA – O ESTADO DO CONHECIMENTO DOS PROJETOS DE PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS EM AMBIENTE ESCOLAR

Este capítulo se inicia com a busca, por meio da revisão bibliográfica sistemática (WEBSTER; WATSON, 2002) de um panorama da pesquisa sobre a produção de documentários que incentivem o protagonismo e autoria dos estudantes. Acredita-se que este mapeamento é oportuno, pois tais práticas audiovisuais são cada vez mais relevantes nos contextos de letramento multissemióticos e multimidiáticos (ROJO, 2009), nas relações pessoais mediadas por tecnologias (SANTAELLA, 2014; JENKINS, 2009) e, principalmente, por possibilitarem, ao longo do processo de produção, um conhecimento reflexivo que favorece o desenvolvimento da autoria dos estudantes (FREIRE, 2011), além de estarem em consonância com as atuais políticas educacionais do Ministério da Educação, presentes na BNCC.

A partir das questões elencadas no capítulo anterior e da relevância para o debate atual no campo das tecnologias educacionais, buscamos traçar um panorama de quais são as pesquisas que estão sendo desenvolvidas para dar conta desses temas. De acordo com Webster e Watson (2002) a revisão bibliográfica sistemática é essencial para aproximar áreas onde existe um acúmulo de conhecimento e descobrir campos novos de pesquisa. Pretende-se buscar o estado do conhecimento e nas pesquisas educacionais sobre a produção audiovisual de documentários por estudantes com ênfase no protagonismo e autoria dos estudantes. Para dar conta desta tarefa recorreremos a três das maiores bases de dados sobre Educação, a saber: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Saúde (CAPES/MEC) e *The Education Resources Information Center (ERIC)*.

A pesquisa foi realizada entre outubro e novembro de 2019 e teve como descritores as seguintes palavras: “Educação”, “Documentário” e “Produção”. Foi estabelecido como recorte um marco temporal para os trabalhos realizados nos últimos dez anos (2009-2019). A partir destes, foram lidos os artigos apontados pelas ferramentas de busca listadas acima, bem como foi feita uma seleção destes

trabalhos em função da sua maior ou menor relevância com a questão do protagonismo e da autoria.

Optamos por esta estratégia pois, em uma pesquisa prévia, verificou-se que a delimitação da busca usando os conceitos de autoria e de protagonismo, como descritores nas ferramentas de busca, foi um limitador no número de resultados, ou seja, ao incluir os descritores autoria e/ou protagonismo a base foi muito pequena para o estudo, sendo este um primeiro dado relevante para observação. Acreditamos que uma possível razão seja que a definição destes conceitos é realizada normalmente de maneira mais subjetiva no corpo do texto. Desta forma buscamos, então, localizar, por meio da leitura dos textos, quando essa temática se assemelhava ao que julgamos coincidir com a pesquisa.

A primeira fonte foi a plataforma *SciELO*, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e internacionais, em especial latino americanos. A plataforma foi a que menos apresentou resultados na configuração acima: onze entradas no total. Destas entradas, sete eram de artigos publicados no Brasil, dois na Colômbia, um na Venezuela e outro no México. Abaixo alguns achados desta pesquisa divididos por área temática:

- 1. Educação ambiental e cultura: articulando mídia e conhecimento popular sobre plantas** (GUIDO *et al.*, 2013) trata da produção do documentário '*Causos do Cerrado*' (2010) sobre o conhecimento popular das plantas do cerrado. A pesquisa envolveu 20 estudantes, entre 12 e 14 anos, de duas comunidades estudadas; uma professora e a diretora de uma das escolas e membros da comunidade identificados como conhecedores de plantas.
- 2. Relações com o saber na atividade de produção de documentário científico no ensino de Biologia, Cinema e Educação Ambiental no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba: Reflexões e práticas interdisciplinares e transversais** (FUENTES *et al.*, 2016). A partir da lógica do cinema como construção social, o artigo detalha o trabalho coletivo das oficinas '*O curso de cinema ambiental*', com estudantes da graduação em biologia e pós-graduação em ciências ambientais – o retrato documental de histórias de vidas de pessoas ligadas a Restinga de Jurubatiba.

3. **Relações com o saber na atividade de produção de documentário científico no ensino de Biologia** (CAZÓN *et al.*, 2018). A proposta central é a produção de um documentário científico sobre a síndrome de Down por estudantes do ensino médio, porém fugindo do caráter apenas expositivo do conteúdo. Nesta pesquisa os autores enfatizam a importância da análise do discurso, os aspectos subjetivos presentes nas entrevistas e imagens captadas pelos estudantes como fundamentais no processo pedagógico para a execução do documentário.

4. **Cultura visual e homossexualidades na constituição de "novas" infâncias e "novos" docentes** (FERRARI, 2012) descreve o trabalho realizado a partir do documentário catalão '*Homo Baby Boom: Famílies de lesbianes i gais*', de Anna Boluda, produzido em 2009. A partir da produção e de seu material complementar, o pesquisador detalha as questões ligadas à infância, às famílias homo parentais, ao gênero, e trata do papel da escola nesta discussão.

5. **A Escuta de Jovens em Filmes de Pesquisa, artigo da Revista Educação Realidade** (BRENNER; CARRANO, 2017). Os autores apresentam os trajetos para a realização de dois filmes de pesquisa, e foi realizado pelo grupo de pesquisa Observatório Jovem, graduandos e mestrandos da Universidade Federal Fluminense (UFF), que tem como tema a juventude e as culturas populares negras. Descreve o processo de imersão e troca entre os membros dos grupos nas comunidades retratadas (Comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí e de jovens da favela de Niterói-RJ). Como destaque, o artigo apresenta o conceito de filme de pesquisa:

Filme de pesquisa sintetiza as problemáticas de investigação na forma de imagens e sons documentais roteirizados e com edição. Temos percebido que este trabalho permite um modo mais direto e simples de comunicar os resultados da investigação para diferentes públicos e facilita a criação de campo de reflexividade entre pesquisadores e pesquisados. O documentário passa a ser, então, simultaneamente, meio de observação, de documentação, de provocação e possibilidade de aumento dos níveis de reflexão de todos os envolvidos no processo de investigação (BRENNER; CARRANO, 2017).

De forma sucinta é possível perceber que os três trabalhos que tratam da produção de documentários relacionados a conteúdos de educação ambiental e biologia utilizam o meio audiovisual, em especial o documentário, como parte de suas metodologias para mobilização de professores, estudantes e demais envolvidos no processo, e justificam essas escolhas pela possibilidade que o vídeo oferece de uma interação entre o assunto retratado e os produtores do conteúdo, ao mesmo tempo em que deixa marcas de autoria no produto final, sendo, portanto, uma fonte de dados qualitativos sobre quem participou e quem realizou a pesquisa.

Cabe destacar que em seus textos os autores reforçam o papel da subjetividade, da narração e protagonismo, ou seja, mesmo em um campo onde historicamente se construiu um imaginário da isenção e objetividade, como o das Ciências Naturais, mesmo quando lançam mão do gênero nos documentários de natureza da televisão, a linguagem escolhida pelos pesquisadores já contempla discussões éticas e estéticas sobre a forma da obra.

Na biblioteca digital para pesquisas em educação, plataforma ERIC, foram utilizados os mesmos descritores traduzidos para o inglês: *'Education'*, *'Documentary'* and *'Video Production'*. A busca também foi por artigos publicados nos últimos 10 anos (2009-2019) e revisados por pares. Obteve-se o retorno de dezesseis entradas. Destes resultados, a partir da leitura dos textos, foram selecionados os artigos abaixo que trazem cruzamentos e intersecções relevantes com os descritores e outras questões postas neste artigo: autoria e protagonismo.

1. ***Rural Media Literacy: Youth Documentary Videomaking as a Rural Literacy Practice*** (PYLES, 2016). Traz uma análise dos documentários produzidos pela juventude rural da região de Appalachia na Virgínia – Estados Unidos. A autora, a partir de métodos de análise de imagem e som do documentário (NICHOLS, 2005) defende o conceito de letramento midiático rural (*rural media literacy*) apontando as particularidades dos valores, expressões e pessoas da área rural e como essas diferenças podem ser percebidas nas entrevistas, no discurso e na autoria das obras.
2. ***Lights, Camera, Action: Advancing Learning, Research, and Program Evaluation Through VideoProduction in Educational, Leadership Preparation*** (FRIEND; MILITELLO, 2015). No contexto da Web 2.0, o artigo

elencas diversas formas de utilização do vídeo como ferramenta pedagógica, situações práticas e seu contexto, tais como: simulação de entrevistas de televisão para candidatos ao doutorado e criação de portfólios, em vídeo, para professores de língua inglesa. No âmbito desta pesquisa, a atividade de criação de narrativas digitais com pré-adolescentes que proporcionem a noção de autoria e de experiência social, pareceu alinhada com a proposta desse artigo.

3. ***Digital storytelling “has great potential as an innovative and progressive way of learning inside school... [giving] students the opportunity to make self-representations in the school setting and foster agency”*** (ERSTAD; SILSETH, 2008). A pesquisa defende, ainda, que o vídeo tem potencial para ser utilizado como forma de aprendizado, pesquisa e avaliação, sugerindo que existe uma lacuna de atividades que consigam executar essas três coisas ao mesmo tempo. O trabalho aponta para a atividade de produção de documentários como uma interseção positiva entre os campos de produção e de pesquisa a partir do vídeo.
4. ***Mobilizing knowledge via documentary filmmaking – is the academy ready?*** (PETRARCA; HUGHES, 2014). O artigo canadense, por meio de revisão bibliográfica e exemplos práticos, traz uma reflexão sobre como e porque as produções de documentário podem ser uma forma alternativa aos textos e questiona a resistência a esses registros no meio acadêmico.
5. ***Research goes to the cinema: The veracity of videography with, for and by youth*** (TILLECZEK; LOEBACH, 2015). As pesquisadoras canadenses defendem que a produção videográfica pode ser um caminho para tornar os jovens mais visíveis em um contexto social que naturalmente acaba por inviabilizá-los. Para isso sugerem que essa produção tenha um caráter participativo, uma videografia *com, para e pela* juventude: *"However, the use of videography with, for and by youth does open a window to a better understanding of these social contexts from this too often invisible point of view"* (TILLECZEK; LOEBACH, 2015, p. 355). Com esta premissa, o trabalho descreve os processos de realização de documentários com a participação de

estudantes com idades entre 14 e 20 anos, de comunidade de povos nativos do Canadá. Utiliza-se, para isso, um método de *Participatory videography* (Videografia Participativa) [tradução do autor]. Entre os processos descritos nesta abordagem, essa metodologia propõe remover qualquer barreira tecnológica na operação do vídeo que dificulte a produção dos estudantes, a existência de um espaço que favoreça a sua expressão e encorajamento dos jovens para contar suas próprias histórias. "*Participatory videography is a methodology that embodies these principles by situating participants as filmmakers or storytellers who engage in self-research and direct the construction of their own visual*" (TILLECZEK; LOEBACH, 2015, p. 360).

6. Sex, Literacy and Videotape: Learning, Identity and Language Development through Documentary Production with "Overage" Students

(GOODMAN, 2010). O autor narra a experiência de produção de um documentário sobre o sexo na adolescência com estudantes do oitavo ano sob a perspectiva das potencialidades da prática para o ensino de língua inglesa, relacionando as competências envolvidas na pesquisa, planejamento e execução do vídeo. Destaca a colaboração entre os alunos e os usos diferentes da língua (narrar, entrevistar, escrever, persuadir, resumir) na elaboração da obra.

7. A Tale Of Two Sites: Cellphones, Participatory Video And Indigeneity In Community-based Research

(SCHWAB-CARTAS; MITCHELL, 2014) apresenta alguns conceitos importantes como o *participatory video research* (PVR) [pesquisa participativa em vídeo], e como essa metodologia de produção de vídeo pode ser utilizada para empoderar as pessoas e ter um efeito tangível na comunidade "*One of the principle aims of PVR is to use the process of media production to empower people in order to engender social change through research (...) allowing the researcher and his / her research to have a tangible effect upon the community with whom they are collaborating*" (SCHWAB-CARTAS; MITCHELL, 2014, p. 604).

O trabalho defende que essa ferramenta não se restringe à produção audiovisual em si, mas ao processo desencadeado por ela, como forma de aumentar

a confiança, habilidades e a busca de informações que impulsionam as comunidades rumo aos seus objetivos. O trabalho destaca, ainda, que essa metodologia tem sido utilizada em juventudes urbanas, mas o método PVR foi aplicado também em uma comunidade indígena no México e outra na África do Sul. Outro ponto importante desse trabalho é a abordagem sobre a utilização do celular, demonstrando como a ubiquidade dos aparelhos móveis é uma potência para a disseminação dos conteúdos produzidos de celular-para-celular.

PVR to be a useful research tool. However, it could be argued that the main objective of participatory video communication is not to produce media materials per se, but to use a process of media production to empower people with the confidence, skills and information they need to tackle their own issues (Shaw & Robertson, 1997). In other words, as a methodology, it emphasizes the process, rather than the final product, through workshops and social interaction while also viewing video or cellphlms as a pretext for engaging community participants, specifically youth (SCHWAB-CARTAS; MITCHELL, 2014, p. 613)

8. *Digital Natives and Digital Media in the College Classroom: Assignment Design and Impacts on Student Learning* (WATSON; PECCHIONI, 2011).

Os pesquisadores da Universidade do estado da Louisiana defendem que um fator chave nesta era é a ideia de que os estudantes produzem novas mídias assim como consomem, mas alertam para o fato de que uma abordagem focada apenas no que se pode fazer com os multimeios tende a falhar. Em contrapartida, uma abordagem centrada no estudante, que entenda como essa tecnologia pode ajudá-lo a aprender melhor, tende a ser mais produtiva.

A key factor in assessing this need is for students of the digital era to produce new media as well as consume it. Mayer (2005) suggested that asking the question “what can we do with multimedia?” is adopting a technology-centered approach that is doomed to fail. Adopting a student-centered approach leads us to ask the question: “how can we adapt multimedia designs to help students learn more?” In essence, the question of “what can we do?” remains, but the motivation is different (WATSON; PECCHIONI, 2011, p. 308).

O artigo segue descrevendo a metodologia utilizada para a produção dos documentários pelos estudantes do curso de comunicação em saúde, que durante um semestre deveriam concretizar os aprendizados e vivências adquiridos nos 2 anos anteriores do curso. O processo incluía a organização de grupos focais com discussões sobre os temas, divisão de tarefas, feedback das propostas, exibição de documentário relacionado ao tema de saúde, discussão do vocabulário técnico de

cinema, oficina básica para uso de câmera e programas de edição e gravação com acompanhamento de tutor e dos pares.

Os autores destacam como pontos positivos desse trabalho; o aumento das habilidades de expressão e comunicação multimodais dos participantes, o desenvolvimento da capacidade de se comunicar por meio da linguagem audiovisual e a colaboração entre os pares.

A plataforma ERIC permitiu acesso a um banco de artigos relevante a esta pesquisa, mostrando estudos realizados na América do Norte, em especial no Canadá, bastante variados em suas metodologias e contextos de aplicação dos projetos: escolas rurais, escolas urbanas e instituições educacionais ligadas aos povos indígenas. Este panorama auxilia na compreensão de questões metodológicas e nas possíveis abordagens dos objetos, mesmo em contexto internacional. Isso indica que é plausível projetar e espelhar desdobramentos dessas metodologias em um país tão culturalmente diverso como o Brasil.

No portal de periódicos da Capes/MEC nossa pesquisa se deparou com um total de 110 entradas de artigos. Como o portal funciona como um agregador de pesquisas de outros portais, foram excluídas as entradas da plataforma *SciELO* e tivemos, assim, divididos por portais, o seguinte resultado: *Gale Academic OneFile* (GALE) (**89**), *Directory of Open Access Journals (DOAJ)* (**16**), *Materials Science & Engineering Database* (**10**), *Advanced Technologies & Aerospace Database* (**5**), *Library & Information Science Collection* (**3**) e *Dialnet* (**1**).

Apesar do número razoável de entradas, ao ler os artigos, nota-se que a maior parte foge ao escopo desta pesquisa por não apresentar nenhum tipo de atividade de produção de documentário com estudantes. A leitura, entretanto, trouxe dados sobre o uso geral deste gênero de filme. Os documentários são usados como: a) material ilustrativo de algum conteúdo específico presente na obra; b) genericamente, como um exemplo de prática audiovisual; c) como subsídio ou ponto de partida para um debate, sendo que, nesse caso, percebe-se que os autores selecionam títulos instigantes que ajudam a fomentar a discussão; e d) como um entre os vários gêneros audiovisuais.

O Quadro 05 apresenta os exemplos de documentários, suas categorias e suas definições nos artigos pesquisados:

Quadro 05 – Documentário e suas definições nos artigos pesquisados

Categoria	Exemplo	Fonte
Exemplificando algum conteúdo específico da obra	"Duramente retratada no documentário <i>Falcão, os meninos do tráfico</i> e levada ao paroxismo pelo dilaceramento do corpo de um menino sendo arrastado pelas ruas do Rio de Janeiro, a violência dispensa indicadores, mas, exatamente pela dimensão alcançada, exige ações, ao mesmo tempo em que testemunha a alienação dos cidadãos e a inoperância dos órgãos públicos" (SARAIVA, 2008, p. 72).	SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. Universalização da leitura e valorização da literatura: condição para o desenvolvimento social. Acta Scientiarum. Language and Culture , v. 30, n. 1, p. 71-78, 2008.
Uso genérico	"Por meio do questionário aplicado, os professores apontaram que utilizam o vídeo para aulas expositivas, complementando o assunto abordado em sala, como por exemplo, um documentário sobre a história de cordéis. Já a câmera é utilizada para filmagem das atividades dos alunos e posteriormente, exibição nas feiras que a escola realiza, como leitura de cordéis pelos alunos" (BITANTE, 2016, p. 294).	BITANTE, Alessandra Preto <i>et al.</i> Impactos da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP). HOLOS , v. 8, p. 281-302, 2016.
Ponto de partida para um debate	"Transmitimos um trecho do documentário "Criança, a alma do negócio" e então o debate foi direcionado para os impressionantes números sobre o consumismo infantil, como por exemplo, o tempo médio que as crianças passam em frente à TV e outros dispositivos eletrônicos como celulares e tablets (nesse caso, 5 horas por dia); sobre comerciais voltados exclusivamente para alimentos processados para crianças com o uso de personagens de desenhos, filmes e personalidades do youtube em suas embalagens" (OLIVEIRA, 2019, p. 2010)	OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos; CERNY, Roseli Zen. Semana acadêmica do curso de pedagogia: memes em prol da infância para criticar o consumismo. Periferia , v. 11, n. 2, p. 203-219, 2019.
Como um dos gêneros audiovisuais	No estado de São Paulo, observou-se que os telejornais (26,6%), reportagens (10,6%), entrevistas (1,9%), documentários (3,8%), auditório (8,5%), telenovela (13,1%), musical (1,1%), <i>talk show</i> (4,5%), infantil (8,6%), humorístico (2,7%), propaganda (2,7%), variedades (11,4%), game show (4,2%) são exclusivamente de produção nacional. Note-se nula a produção de programas regionais no referido Estado (GALHARD, 2017, s/p.).	GALHARDI, Cláudia Pereira <i>et al.</i> A TV de Silvio Santos-estratégias mercadológicas na grade de programação do SBT: um enfoque quantitativo. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia , v. 24, n. 1, 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dos trabalhos em consonância aos objetivos do presente artigo, cabe destacar os três seguintes:

1. **Produção de documentário com alunos da educação de jovens e adultos: uma proposta metodológica para elaboração de material didático includente** (APARECIDA; FERREIRA, 2014). O artigo detalha a metodologia de desenvolvimento de um documentário como base de

conteúdo para material didático incluído (MDI) na área de química para estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia proposta no artigo parte da consideração pelos saberes e leituras de mundo dos estudantes, na perspectiva freireana das autoras, para debater sobre conceitos e questionamentos da química que os participantes vivenciam. Das entrevistas mediadas pelas pesquisadoras e da troca de experiência com os participantes surgiu o material que subsidiou a produção dos futuros MDIs.

- 2. Formas de vida na imagem: da indeterminação à inconstância** (BRASIL, 2010). Neste artigo, o autor problematiza a questão da representação do real em diversos meios audiovisuais, *reality shows*, documentários, vídeo-arte, jornalismo, questionando como a sociedade capitalista consome estas representações da vida pessoal, demanda um realismo ao mesmo tempo em que cria regras e contextos manipulados para que essas representações sejam performatizadas.

Esse apelo realista é vivido de forma nada ingênua, diríamos, reflexiva: trata-se, afinal de contas, de uma performance, de um jogo e, portanto, as experiências que ali se experienciam podem ser acompanhadas, sem maiores problemas, em sua dimensão puramente ficcional, artificial (BRASIL, 2010, p. 192).

- 3. Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais: um estudo com foco em práticas de multiletramentos no contexto escolar público** (CECCHI; REIS, 2016). As autoras trazem importantes conceitos, como o de narrativas digitais (ND), no qual se pode explorar uma variedade de linguagens (verbais, não-verbais e multimodais), destacando sua importância nas práticas de multiletramento e letramento em língua materna no contexto tecnológico atual. Diversos exemplos são dados para corroborar a tese de que é possível fazer o cruzamento entre a língua escrita e as linguagens multimodais, contemplando o contexto dos estudantes como potencializador das práticas de produção. As autoras enfatizam que esse é um campo novo de pesquisa e por esta razão sugerem uma pesquisa resumida no gráfico a seguir (Figura 07):

Figura 07 – Abordagem pedagógica de ensino de narrativa digital – APEND



Fonte: CECCHIN; REIS, 2016, p. 46.

Após a análise dos resultados obtidos a partir destes três bancos de dados é importante fazer alguns apontamentos. O primeiro deles diz respeito à própria quantidade de artigos e da descrição do contexto no qual foram realizados. Embora o audiovisual como um todo seja bastante utilizado em sala de aula, e cada vez mais presente pela portabilidade das câmeras as produções científicas sobre o documentário na educação. Os trabalhos revisados parecem explorar de modo secundário a questão da produção do gênero documentário, sob o recorte proposto nesta pesquisa, ou seja, como o ponto central, e realizado com estudantes e professores, primando pela autoria e protagonismo, principalmente nas escolas brasileiras. Esta percepção advém dos resultados comparativos encontrados na plataforma internacional ERIC, que diferente das pesquisas nacionais, ao trazer relatos de experiências com metodologias mais descritivas e aprofundadas e, aparentemente, mais integrados às escolas e aos contextos dos estudantes, ou seja, que tendem a resultados mais significativos.

A partir de outros dados recorrentes nesta revisão, podemos perceber que mesmo em diferentes contextos, objetos e metodologias aplicadas, alguns pontos parecem ecoar nos projetos: a) a perspectiva da experiência dos estudantes no processo de realização dos vídeos, ou seja, a ênfase que as metodologias dão na importância de que os estudantes tenham autonomia não só no conteúdo retratado, mas também na operação técnica e, portanto, na forma e escolhas estéticas dos documentários produzidos; b) que as questões técnicas de uso dos equipamentos em maior ou menor grau são de certa forma um obstáculo para realização dos projetos, porém, facilmente contornáveis pela dedicação dos estudantes motivados na execução dos vídeos; c) uma notada despreocupação com uma abordagem de resultado final de se ter uma obra dentro dos parâmetros do "correto" ou do belo, notando-se, assim, que os artigos enfatizam que a caminhada é mais importante que a chegada em si.

Um dos objetivos da revisão de literatura, conforme Creswell (2010), é o de verificar as possíveis lacunas a serem preenchidas nos campos de pesquisa. Neste sentido, o panorama que pudemos traçar foi muito útil para pensar a produção de novas pesquisas e artigos. Esse estado do conhecimento indica que a produção de documentários autorais, que coloquem a autoria e o protagonismo do aluno como elemento central do estudo e que o faça a partir de um gênero audiovisual específico, o documentário, ainda pode ser mais explorado pela sua relevância pedagógica, cultural e social. É uma realidade que as práticas de linguagem contemporâneas com novos gêneros e textos multimidiáticos e multissemióticos exigem que a escola se torne permeável aos conteúdos produzidos dentro e fora de seus muros. Compreender como essas formas de produção e disponibilização de vídeos, áudios, textos e fotos podem ser abarcadas ética e criticamente nas práticas pedagógicas é o desafio.

Um outro aspecto da revisão de literatura diz respeito à própria tecnologia. Percebe-se que pelo recorte proposto, últimos 10 anos, as câmeras digitais são o principal suporte para a captação das imagens, mas os celulares são citados como interface em apenas um dos artigos. Segundo o relatório do Cetic.br (2018), pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (TIC Educação 2018), 57% dos estudantes que responderam ao questionário disseram ter participado de alguma atividade colaborativa de produção de música, vídeo, ou jogo usando computador e Internet. Como aponta a mesma

pesquisa no Brasil, em geral, os estudantes ainda têm limitações para o uso do telefone celular nos espaços escolares, mas já existe na pesquisa um indicador de que 55% dos estudantes utilizaram o aparelho para atividades escolares, o que pode indicar uma mudança de comportamento.

Com o avanço desses números e uma presença maior dos aparelhos móveis, é possível que o contexto de produção e das práticas pedagógicas com audiovisual tenham migrado de preferência no uso de novos dispositivos para o celular, em função da convergência midiática. Como no caso do Festival de curtas das Escolas Públicas, que orienta a produção utilizando os celulares, a presença das câmeras nos *smartphones* pode ser catalisador no processo de captura, manipulação de imagens e som, e as próximas pesquisas com produção audiovisual precisam levar essa realidade em conta: "Aparelhos, processos e suportes possibilitados pelas novas tecnologias repercutem, como bem o sabemos, em nossos sistemas de vida e de pensamento, em nossa capacidade imaginativa e nas nossas formas de percepção do mundo" (MACHADO, 1999, p. 10).

2.2 TRAVELLING: DETALHAMENTO DA OFICINA DE DOCUMENTÁRIO UTILIZANDO CELULARES

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntima, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (CAMPBELL, 1990, p. 15).

Existe algo em comum entre a produção de um filme e o ato de pesquisar em educação? – Observadas a uma certa distância, as duas atividades se diferenciam tanto na finalidade e forma que parece estranho realizar esse paralelo. As pesquisadoras Scareli e Fernandes (2016) lançam em seu artigo '*Cinema e cotidianos e pesquisa em educação*' um olhar instigante sobre os cruzamentos entre estes dois campos, e apontam como os processos envolvidos na realização de um filme podem inspirar as pesquisas. Um primeiro ponto de intersecção é o fato de que ambos são constituídos por uma série de etapas que exigem minúcia e cuidados com a construção técnica e observação permanente do diretor/pesquisador. Também podem ser espaços de escuta e da busca pelo outro, onde um olhar sensível e próximo aos seus personagens afeta positivamente o resultado final. Comentando sobre o trabalho do grande documentarista Eduardo Coutinho, escrevem:

Estamos falando das condições de filmagem, do comportamento do diretor/pesquisador, das maneiras de aproximação, das delicadezas e sensibilidades que devem haver nesse momento e que vão além das técnicas de entrevista, dos roteiros pré-estruturados ou estruturados das perguntas a serem feitas. Trata -se, portanto, de aprender uma sensibilidade e de adquirir uma escuta, que acreditamos que alguns cineastas podem nos ensinar (SCARELI; FERNANDES, 2016, p. 19).

Seguindo essa indicação, por uma aproximação cuidadosa entre os sujeitos, buscamos definir como ponto de partida quem seriam os personagens, seus espaços e as suas relações dentro da pesquisa. Começamos pelos nossos protagonistas: As juventudes. Nunes e Weller (2016) examinam o conceito de juventude e sua definição como uma construção heterogênea e em transformação. Iniciam a discussão questionando quem seriam essas pessoas. Para isso delimitam a faixa etária entre 15 e 24 anos como aproximação da questão. Considerando como o período inicial o momento onde o adolescente entra em uma nova etapa

psicológica e os 24 anos quando sua formação técnica e acadêmica se conclui, e passa a ter o mercado de trabalho como uma meta. Entretanto, apontam, esse dado numérico objetivo é apenas o primeiro passo na tarefa de definir esse conjunto etário heterogêneo de forma aprofundada.

O acesso aos bens de consumo e às tecnológicas, a força da cultura de massa e as pressões sociais aos quais estão sujeitos resultam em papéis múltiplos que não cabem em apenas uma única caixa de classificação. Segundo os autores a juventude:

(...) encontra-se imersa: num contexto de mudanças constantes no qual o seu lugar e os papéis que desempenha são fluidos, incertos. Sobretudo, a crise elou precariedade do emprego. (...) A cultura de massa, a virulência dos meios de comunicação, as novas possibilidades de cantatas no universo on-line (...) são elementos das sociedades contemporâneas que têm influência direta neste grupo etário em pleno processo de formação identitária (NUNES; WELLER, 2016, p. 45; 48).

Dada essa heterogeneidade dos papéis e motivações, falamos aqui, então, de juventudes, no plural. São estas juventudes, com desejos múltiplos e realidades tão distintas, habitantes de um país múltiplo e desigual como o Brasil, o nosso foco. Jovens que acabam forçosamente se unificando nas convenções e parâmetros que tentam mediar o ensino no universo não menos múltiplo que chamamos de escola pública. Esta mesma juventude que, como aponta Sibilía (2012), sofre dentro das paredes deste espaço tentando conciliar a velocidade dispersiva do hiperestímulo de suas vidas diárias com os modelos de ensino tradicionais, um anacronismo institucional para o qual aparentemente ainda não apontamos uma solução.

Tomamos dos autores Santaella (2013; 2014), Jenkins (2009), Nunes e Weller (2016), Sibilía (2012) e Rojo (2013) a força que as tecnologias exercem nestes jovens como uma possível marca minimamente unificadora, imaginando, assim, os estudantes do ensino médio das escolas públicas como ativos nas redes sociais, leitores ubíquos (SANTAELLA, 2013), caminhando no ritmo de um mundo de tecnologias móveis e possibilidade de expressão por meio destas. Ainda que seja importante ponderar o nível de acesso às tecnologias, e da dificuldade de desfrutar plenamente do ciberespaço pelos jovens brasileiros, ainda distante da realidade dos países ricos e seus *smartphones*, percebe-se, aqui, que os estudantes buscam fazer parte do exame digital (HAN, 2018) com todas as suas consequências.

Desta forma, nos parece que o conflito entre o mais tecnológico e o mais humano, entre a velocidade das conexões e os ritmos biológicos está dado e nele as conexões sociais se reconfiguram e operam em novas formas, nem sempre positiva. E aqui, não se trata de apenas aceitar placidamente o contexto, mas pensar em como desocultar o fenômeno (FREIRE, 2001), em especial, entender o papel da pesquisa em educação neste novo espaço das múltiplas linguagens e como estas se transformam em sons e imagens nas mãos dos estudantes. É esta a inquietação que move o pesquisador em se aproximar destas juventudes e seus produtos culturais. Definimos, assim, nossa questão de pesquisa: **“Como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas?”**.

Interessa perceber nestes vídeos as possíveis marcas de autoria que estas juventudes têm produzido com auxílio dos dispositivos móveis, em especial do celular. Investigar como os jovens do ensino médio tem criado significados e expressado seu mundo e sentimentos nesse momento histórico em imagens em movimento. Santaella (2013; 2014), Rojo (2009) e Rojo (2013) apontam que a comunicação já não opera apenas no nível verbal. Por exemplo, as trocas de mensagem por aplicativos ampliam as possibilidades de uso da linguagem: texto, som e imagem unidos nesta mensagem múltipla. Como resultado: uma produção constante de novos conteúdos. A criação de memes, a postagem de *selfies* e vídeos nas plataformas, são formas como documentam e registram o cotidiano dentro e fora dos dispositivos. Traços visíveis e digitais, rastros de sua presença no mundo.

Mais do que as palavras, as imagens produzem sentimentos, identificação, favorecem lembranças, disparam a imaginação, a introspecção, entendimentos, anunciam ou denunciam uma realidade, evocam memórias pessoais e visões de mundo. A imagem, apesar de estar presente na história da civilização humana – de constituir os vestígios mais antigos que temos conhecimento, portanto, universais, já que existiram em todas as sociedades, foi secundarizada ao longo da constituição da ciência, especialmente das ciências humanas e sociais, pois a busca da validade científica deu lugar de prova a documentos escritos (WELLER; BASSALO, 2011, p. 285)

Somos seres audiovisuais, cada vez mais cercados de telas e carregando em nossas mãos uma câmera avançamos no século XXI com sons e imagens ocupando um espaço cada vez maior em nosso cotidiano. As trocas de imagens, memes, serviço de *streaming*, redes sociais e videochamadas se somaram à televisão e ao

cinema, tecnologias massivas do século passado, que gera um ambiente de intensa troca e conexão.

Fugindo dos clichês e do senso comum, que muitas vezes cercam o debate sobre as tecnologias, tais como a insistência em taxar o uso dos celulares apenas como exercícios narcísicos ou enxergar nos *selfies* e nas redes sociais apenas uma distração dentro da escola, é possível visualizar a importância que os registros possuem no presente momento e, desta forma, pedagogicamente, reforçar a latência de atividades que proponham uma reflexão sobre as vivências e o pertencimento na sociedade, como destaca Santaella (2014):

Por que os usuários de todas as raças, cores, geografias e formações, enfim, os bilhões que, pelos quatro cantos do globo co-habitam tanto lugares quanto redes, são tão irresistivelmente atraídos pela condução de uma vida ubíqua? Encontrar uma resposta é difícil, mas não custa ensaiar. De onde vem o fascínio? Provavelmente do fato de que contar a vida responde a uma tentativa de eternizá-la. Se a vida se esvai no fluxo temporal do seu acontecer, o registro funciona como uma promessa de que, de algum modo, ela será guardada para toda a eternidade. Sonho vão, mas, ao mesmo tempo, capaz de suturar, mesmo que ilusoriamente, o drama trágico, incontornável, da nossa mortalidade (SANTAELLA, 2014, p. 193)

O audiovisual que brilha em telas espalhadas por todos os lugares e carregadas como extensão do corpo, desempenha papel neste debate, pois aponta para o contexto tecnológico de ubiquidade e também para discussões fundamentais dentro da cultura da convergência. O acesso a plataformas como *YouTube* e a criação dos novos astros dentro dela, a viralização, massificação de conteúdo que permite desde *memes* à propagação de desinformação, fenômenos com implicações éticas e de privacidade como o *sexting*¹⁶ e o *ciberbullying*¹⁷. Todos estes são potencializados pela rede, e pelas próprias características de atrair atenção do audiovisual dentro da cultura da convergência definida por Jenkins (2009, p. 26) como:

Fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas,

¹⁶ *Sexting* (contração de *sex* e *texting*) refere-se à divulgação de conteúdos eróticos por meio de celulares.

¹⁷ *Cyberbullying* ou assédio virtual é uma prática que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação para praticar ou dar apoio a comportamentos deliberados, repetidos e hostis com a intenção de prejudicar um indivíduo ou grupo de pessoas

mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando.

Neste contexto é preciso revisar o conceito do público como espectador passivo do audiovisual de outrora, pois a possibilidade dada pelas câmeras onipresentes está muito mais alinhada à mentalidade de um consumidor que alterna seu papel como produtor de conteúdo e disseminador dentro das redes. Essas questões da cultura participativa, definida por Jenkins (2009) estão postas na sociedade e de maneira mais próxima dos jovens, consumidores de vanguarda das novas tecnologias, das mídias e das artes:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, (...) No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas... (BRASIL, 2018, p. 136).

É esperado e, de certa forma, desejado que essas demandas sociais venham a atravessar os muros da escola. Como parte das práticas de linguagem constituintes do cotidiano dos jovens, essas tecnologias naturalmente caminham para ocupar um espaço de reflexão dentro das atividades pedagógicas pensadas daqui para frente e a escola, como instituição, será novamente chamada a esta responsabilidade.

A educação para as mídias, a leitura crítica dos meios visuais, sonoros e audiovisuais, as demandas do mercado de trabalho por profissionais que consigam ser mais do que consumidores de mídia, mas também agente produtores e divulgadores, estão postas na BNCC, cabendo aos educadores e à comunidade escolar de maneira ampla, fazer uma leitura crítica de seus objetivos e incluí-las em perspectivas que permitam o desenvolvimento da autoria pelos estudantes.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é

possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (...) Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL 2018, p. 68-69).

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínua dos acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos muito mais morosos e seletivos, implicando (...) mudanças significativas nas maneiras de ler produzir fazer circular textos na sociedade. Provocaram, portanto, novas situações de leitura-autoria” (ROJO, 2009, p. 19-20).

Como, então, fazer uma leitura crítica dos novos meios? E, a partir dela, como conseguir por meio do audiovisual a expressão autoral, ética e libertária? Como a escola pode auxiliar os jovens nessa tarefa que, se concretizada, pode ter tanto impacto em suas vidas? Como fugir dos modelos pré-estabelecidos e pensar o que se vê/consome e como distribuir novos conteúdos que respeitem estes princípios emancipadores?

No vasto campo das imagens produzidas por estes jovens em seus dispositivos, delimitamos a pesquisa buscando como objeto principal de nossa análise os documentários realizados por estudantes do ensino médio. Vídeos que tenham sido produzidos com alguma orientação ou tenham se desenhado no contexto escolar, mas que trazem as marcas de protagonismo e autoria. Acreditamos que a criação deste gênero na escola tem uma potência, pois resulta do olhar dos estudantes sobre a realidade, trazendo consigo intrinsecamente uma resignificação do espaço e sujeitos filmados. Como coloca Bazin (1991, p. 173) “Os limites da tela não são (...) a moldura da imagem, mas a máscara que só pode desmascarar uma parte da realidade. (...) tudo o que a tela nos mostra, (...) supostamente se prolonga indefinidamente no universo”.

O cenário: os objetos e o contexto pandêmico

Definidos os perfis dos nossos protagonistas e de seus registros, buscamos compreender os contextos destas produções. Conforme descreve Trivinos (1987, p. 138) “É impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social”. A técnica da triangulação de dados permite “a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVINOS, 1987, p. 138) . Segundo o autor três aspectos devem ser observados na construção de pesquisas com essa técnica.

O primeiro enfoque está nos processos e produtos elaborados pelos sujeitos. Nesta pesquisa, os vídeos documentários e pelo sujeito pesquisador, ou seja, as percepções a partir da observação livre ou dirigida, dos comportamentos e ações dos sujeitos pesquisados.

Em que pese a relevância do gênero documentário no contexto das práticas de multiletramento, de desenvolvimento da visão crítica dos meios e da própria expressão artística, a revisão de literatura nos apontou que ainda existe um hiato em projetos que foquem especificamente na produção de documentários no espaço escolar. Assim, o acesso aos conjuntos dos vídeos que possam ser analisados e comparados entre si, bem como a outros dados relevantes à pesquisa, o perfil dos realizadores e as condições de produção, por exemplo, apresentam algumas limitações.

Pontualmente é possível encontrar no *YouTube*, por exemplo, documentários no contexto escolar. Estes casos singulares, entretanto, parecem limitar uma análise sistematizada que leve em consideração os aspectos pedagógicos, os contextos sociais envolvidos na produção, bem como, dificultam o acesso ao segundo ângulo de enfoque sugerido por Trivinos (1987), relativos à análise dos elementos produzidos pelo meio, tais como: instrumentos legais e oficiais, documentos, atas, diários de classe, leis e regulamentos. No nosso caso, documentos que embasam e orientam a produção dos vídeos, por exemplo.

A triangulação considera as relações, os modos de produção e o contexto social e econômico no qual os sujeitos estão inseridos. Nesta fase, propomos um desenho que busca a forma mais próxima entre os diferentes vértices da pesquisa, os sujeitos (pesquisador, professor, estudante) e os objetos a serem produzidos

(vídeos documentários e entrevistas com os participantes). A partir destas considerações foi planejada a realização de oficinas de produção de documentários na escola São Francisco, em São Sebastião, um espaço com estudantes habituados à produção de vídeo e corpo docente engajado em projetos.

Bauer e Gaskell (2017) apresentam alguns pressupostos que foram considerados para a definição da metodologia deste trabalho. Segundo os autores uma das principais características que distinguem a pesquisa do tipo qualitativa são conseguir enxergar através daqueles que são o objeto da pesquisa. Entretanto, é crucial uma interpretação crítica destes dados, ir além de compreender as interpretações que os atores sociais têm de seu mundo e de como estas motivam o comportamento que cria o próprio mundo social.

A construção dos dados das entrevistas e dos documentários dos estudantes é possível graças aos registros audiovisuais. O vídeo tem, portanto, uma função essencial no contexto desta pesquisa qualitativa. Segundo Loizos (2002) o audiovisual torna possível o registro de ações humanas complexas e difíceis de serem descritas por um único observador enquanto acontecem as ações. Ressalta, entretanto, que o pesquisador deverá decidir, baseado em fundamentação empíricas e interpretativas, que tipos de ações serão destacadas, buscando exemplos e regularidade no material captado para sua análise:

O pesquisador deverá então se dar conta de diversas tarefas: exames sistemáticos do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro porque certas ações ou sequencias de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação colhida (LOIZOS, 2002, p. 149).

Método, técnicas e estéticas

Tomando ainda emprestada a alegoria entre a pesquisa e a produção de um filme, métodos e técnicas são fundamentais como ponto de partida para o desenho e desenvolvimentos em todos os projetos, bem como fatalmente serão necessários ajustes durante a filmagem, edição e finalização para garantir um filme que, embora conserve traços da ideia original, seja lapidado pela realidade e tenham como resultado tons e formas diferentes do roteiro no papel.

Em especial os roteiros de documentário são muitas vezes apresentados como escaletas, ou seja, uma versão simplificada do roteiro onde as ideias são listadas e apresentadas com uma descrição sucinta e a intenção do realizador em

cada cena. Essa escaleta carrega um aspecto menos rígido na abordagem do que será gravado, ou seja, do que pode ou não ser executado quando o real se impõe. Com este desenho da pesquisa, *a priori*, buscamos seguir uma estrutura parecida, elencando os elementos que seriam trabalhados e os métodos e abordagens que servirão como guia em nosso percurso, estando sujeitos às adaptações para as questões impostas pela prática e realidade.

Partimos, desse modo, de uma escaleta estruturada com objetivo de conhecer nossos sujeitos/personagens (os jovens do ensino médio do Chicão), por meio de cenários e contextos materializados em seus objetos culturais (suas produções documentais) e observando a importância dos múltiplos enfoques como proposto pela técnica de triangulação de dados (TRIVINOS, 1987). Movimentamos essa análise futura com base nos cruzamentos de algumas abordagens da metodologia qualitativa: as propostas de análise das formas filmicas apresentadas por Vanoye (2002), Aumont e Marie (2004) e Penafria (2009); a interpretação das imagens por meio método documentário (BOHNSACK, 2007); e a abordagem deste mesmo método para interpretação de filmes (BALTRUSCHAT, 2013).

Como nos aponta Penafria (2009) não existe um método universalmente aceito para a análise dos filmes, entretanto, é comum que a divisão se dê em duas partes: 1) a decomposição do filme, descrevendo os elementos de imagem e som presentes na obra; e, 2) a interpretação, ou seja, o espaço onde se busca estabelecer e compreender as relações entres os elementos decompostos anteriormente. Esta atitude analítica de destrinchar e reorganizar por meio de caminhos sistematizados é o que garante um processo de interpretação das obras diferente da fruição de simplesmente ver um filme:

Analisar um filme não é mais vê-lo, é revê-lo e, mais ainda, examiná-lo tecnicamente trata-se de uma outra atitude com relação ao objeto-filme que aliás pode trazer prazeres específicos, desmontar um filme é de fato estender seu registro perceptivo e, com isso, se o filme for realmente rico usufruí-lo melhor. (...). Também existe um trabalho da análise por pelo menos dois motivos: Primeiro, porque a análise trabalha o filme no sentido em que ela faz mover-se ou faz se mexerem suas significações, seu impacto. Em segundo lugar, porque a análise trabalha o analista recolocando em questão suas primeiras percepções e impressões conduzindo a reconsiderar suas hipóteses ou suas opções para consolidá-las ou invalidá-las (VANOYE, 2002, p. 12).

Como primeiro instrumento para essa interpretação, propomos o método documentário Bohnsack (2007) por sua abordagem dos produtos culturais, dos contextos de produção e das visões de mundo por meio da imagem:

O método documentário tem por objetivo a análise de visões de mundo que resultam de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos (...) De acordo com essa compreensão, toda experiência merece ser interpretada e cada elemento da observação integra e constitui uma totalidade cultural, logo os objetos culturais são veículos de sentido e se propõem a realizar uma compreensão profunda dos significados, visões de mundo (WELLER, 2011, p. 296).

Segundo Ralf Bohnsack (2007), em que pese a consolidação das metodologias qualitativas nas pesquisas sociológicas nos últimos anos, a imagem foi colocada de lado em detrimento do texto “A marginalização da interpretação de imagens foi assim mais uma vez corroborada pela radicalização da compreensão da verdade social como textualmente formatada” (BOHNSACK, 2007, p. 287).

Pode-se concluir que, de uma maneira geral, a pesquisa social qualitativa não conseguiu estabelecer ainda uma diferenciação entre duas formas bem distintas de compreensão da imagem gráfica. Existe uma diferença entre desenvolver uma compreensão sobre (über) a imagem e uma compreensão através (durch) da imagem. Uma compreensão intersubjetiva através da imagem, ou seja, através da mídia imagética, e, portanto, em oposição à mídia falada e textual, permanece ainda tácita, e, respectivamente, sem qualquer fundamentação concreta por parte das metodologias ou teorias da ação (Handlungstheorien). Nesta perspectiva, a compreensão sobre a imagem resulta unicamente da análise dos elementos verbais ou textuais a seu respeito (BOHNSACK, 2007, p. 288).

Ao propor a diferença entre essas duas instâncias: **através** e **sobre** a imagem, Bohnsack (2007) enfatiza que a compreensão do mundo leva em consideração as nossas posições, ações cotidianas, as teorias de ação, do conhecimento, da percepção e dos signos. Ou seja, não só a nossa compreensão de mundo é realizada através da imagem, como a nossa realidade social e nosso mundo são produzidos e constituídos pela forma imagética como enxergamos. Esta compreensão se estabelece em três níveis:

- um *nível objetivo* ou *imanente*, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte);
- um *nível expressivo*, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo);

- e um *nível documentário*, ou seja, como documento de uma ação prática (WELLER, 2005, p. 263).

Segundo Weller (2005) estes três níveis são complementares e fundamentais para a totalidade da interpretação dos objetos culturais, assim, como método de pesquisa e interpretação da imagem, é necessária a compreensão dos aspectos formais para se chegar ao sentido documentário, a ação como documento. Bohnsack (2007) indica um percurso que parte da imagem no nível pré-iconográfico e segue pelas três dimensões da estrutura formal, ou composição formal, da imagem, assim divididas:

- a estrutura planimétrica total (*planimetrische Ganzheitsstruktur*);
- a coreografia cênica (*szenische Choreographie*);
- a projeção perspectivista (*perspektivische Projektion*).

Segundo Bohnsack (2007, p. 301) “A estrutura planimétrica é determinada pelas linhas horizontais e verticais. As pessoas responsáveis pela produção desta imagem – tanto os representantes ou fotógrafos como os que nela foram representados”. Por meio desta estrutura podemos entender como o produtor de imagens lançou a sua perspectiva e suas visões de mundo sobre a imagem.

A coreografia cênica é responsável por identificar a ambientação que ocorre em uma cena social, os elementos iconográficos que apresentam indícios dos meios sociais, das experiências e vivências dos retratados.

A projeção perspectivista está orientada para compreender a análise do mundo externo retratado na imagem, identificando a organização no espaço e a corporalidade dos objetos retratados.

Na medida em que conseguimos – com a ajuda da estrutura formal, entre outros – apreender a imagem como um sistema singular ou autorreferente, nos é aberto também um caminho que leva à compreensão da especificidade do espaço de experiências conjuntivas dos produtores de imagens, por exemplo, ao sistema familiar e seus *habitus* familiares específicos (BOHNSACK, 2007, p. 300).

Baltruschat (2013) aponta que, embora não seja limitado a isto, o método documentário tem sido utilizado mais recorrentemente em análise de imagens estáticas como fotografias, por exemplo. Desta forma, esta sequência de etapas sugeridas esbarra em limitações quando sua transposição para as imagens em movimento se faz necessária. “Ao contrário da imagem, um filme não pode ser compreendido com um simples olhar, pois não se apresenta como uma estrutura

simultânea (...), mas sim como algo fugaz e temporário, que é fixado no momento da apresentação” (BALTRUSCHAT, 2013, p. 153). Refletindo sobre estas questões, o autor propõe então uma adaptação do método que leve em consideração essas peculiaridades, sugerindo as etapas a seguir (Quadro 06) como possibilidade para a interpretação dos filmes:

Quadro 06 – Resumo dos passos da interpretação

- A transcrição do filme;
- A interpretação formulada (ou descritiva) I: descrição da sequência do filme;
- Interpretação refletida I: esquematização da estrutura formal do filme;
- Interpretação de metáforas de foco singulares;
- Interpretação formulada (ou descritiva) II;
- Interpretação refletida II;
- Interpretação do título do filme;
- Interpretação total do filme (sinopse das orientações centrais).

Fonte: (BALTRUSCHAT, 2013, p. 179).

Nesta adaptação, um dos pontos principais foi de como se chegar às imagens sínteses que foram analisadas, visto ser quase impossível analisar cada um dos fotogramas ou dos planos detalhadamente. Assim, o autor propôs como estratégia o princípio da análise comparativa que busca localizar dentro do próprio filme imagens que se conectam, repitam e ou se contrastam entre si. Por meio destas comparações foi possível estabelecer as estruturas homólogas nos quais a totalidade do filme pôde ser representada e onde o sentido documentário pôde ser percebido. Baltruschat (2013) sugere a busca por metáforas de foco, momento que representam o filme, e que podem ser percebidos mais especificamente por meio da comparação entre os enquadramentos e/ou da estrutura do filme na montagem.

Partindo dessa necessidade de definições mais claras para decupagem¹⁸ dos filmes, buscamos incorporar algumas referências em nossas pesquisas, tais como modelos utilizados na análise fílmica por pesquisadores do cinema, que nos pareceu mais completos e adequados a esta função. Como, por exemplo, o Quadro 07, onde se vê resumidamente as muitas possibilidades e categorias a serem percebidas. Estes quadros, e outros como os componentes sonoros e dos elementos da montagem, poderão ser utilizados parcialmente e complementarmente entre si como

¹⁸ Decupagem: do francês *découpage*, derivado do verbo *découper*, recortar. Utilizado por analogia como a divisão de um roteiro em cenas, sequências e planos numerados, para facilitar a gravação, no nosso caso esta mesma divisão como uma transcrição do que vimos e ouvimos nos filmes analisados.

ferramentas na descrição formal dos filmes, e ainda retrabalhados a depender do enfoque e características das cenas pesquisadas.

Quadro 07 – Componentes do plano

1. A duração (do “instantâneo fotográfico” ao plano que esgota a capacidade total de carga do filme câmera);
2. Ângulo de filmagem (tomada frontal, tomada lateral, *plongee*, contra *plongee*, etc.);
3. Fixo ou em movimento (câmera fixa, câmera em movimento *travelling*, panorâmica, movimento com a grua), câmera na mão, etc., objetiva fixa/zoom movimento ótico);
4. Escala (lugar da câmera com relação ao objeto filmado); plano geral ou de grande conjunto; plano de conjunto; plano de meio conjunto; plano médio (homem em pé); plano americano (acima do joelho); plano próximo (cintura busto); primeiríssimo plano (rosto); plano de detalhe (*insert/pormenor*);
5. Enquadramento: inclui o lugar da câmera, objetiva escolhida, o ângulo de tomada, a organização do espaço e dos objetos filmados no campo;
6. Profundidade de campo: de acordo com a objetiva escolhida, iluminação, a disposição dos objetos no campo, o lugar da câmera, a parte de campo nítida visível será mais ou menos importante;
7. Situação do plano na montagem, no conjunto do filme – Onde? Em que momento? Entre o quê e o que?
8. Definição da imagem cor/preto e branco, “grão da fotografia, iluminação, composição plástica, etc.

Plano: Porção do filme impressionada pela câmera entre o início e o final de uma tomada; num filme acabado, o plano é limitado pelas colagens que o ligam ao plano interior e ao seguinte.

Fonte: VANOYE, 2002, p. 32

Cabe ressaltar que embora se esteja prevendo a utilização destes métodos como ponto de partida para as análises, não pretendemos engessar ou responder previamente tudo sobre o desenrolar do processo. Quando da visualização dos documentários, uma segunda etapa foi necessária para o andamento da pesquisa: a partir dos dados obtidos pelo pesquisador, os filmes foram reorganizados e seus significados orientaram outras categorias de análise, como um processo de construção e reconstrução de significados. Acreditamos que forma e conteúdo são interligados e interdependentes. Como produtos culturais, nos pareceu fundamental ter uma atitude aberta do pesquisador em relação a estes objetos, pensando na forma estética como se apresentam e observando as condições e contexto de produção, incluindo aí a pandemia e suas consequências no curto e médio prazo.

Após a análise das imagens produzidas nos documentários, outros instrumentos de pesquisas foram utilizados como forma de compreender os processos criativos e expressivos originados a partir da experiência de produção dos vídeos e seus atores. Visualizamos neste momento como uma possibilidade de chegada a estes outros dados, a realização de entrevistas semiestruturadas com

estudantes. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 94) neste tipo de entrevista “O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão”. Ao explorar de maneira mais aberta e com uma linguagem menos formal, buscamos uma abertura para que eles possam trazer questões relacionadas à experiência com o documentário e sobre o universo retratado, ampliando o entendimento do processo. Desta forma, a abordagem será de uma entrevista não dirigida, na qual o entrevistado tem liberdade total: “que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistado é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder” (LAKATOS, 2007, p. 94).

Como uma etapa final, assim como a montagem de um filme se encarrega de selecionar os trechos mais relevantes e sua ordem de apresentação, buscamos estabelecer em nossa pesquisa, dentro deste conjunto de dados, relações e paralelos que possam trazer uma contribuição para o entendimento da questão proposta.

O Quadro 08 apresenta os momentos da pesquisa, com início no segundo semestre de 2019 e com término no segundo semestre de 2021:

Quadro 08 – Momentos da pesquisa

Atividades	2/2019	1/2020	2/2020	1/2021	2/2021
Revisão Bibliográfica	X				
Elaboração do estado do conhecimento	X				
Escrita do texto para submissão à qualificação		X	X		
Revisão e correção do texto para submissão à qualificação			X		
Realização das oficinas no modo remoto na escola				X	
Acompanhamento da produção dos documentários				X	
Realização das entrevistas semiestruturadas com estudantes				X	
Sistematização e análise dos dados produzidos					X
Discussão dos dados da pesquisa					X
Revisão dos resultados da pesquisa					X
Redação e revisão do texto final da dissertação					X
Defesa da Dissertação					X

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3 CAPÍTULO 3 – O OLHAR

3.1 CONTRASTE – ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como aponta Migliorin (2014, p. 1) “O ensino de cinema é dos mais paradoxais. Fácil seria se tivéssemos um centro organizador de estéticas e discursos ao qual os alunos deveriam se reportar. Felizmente esse centro não existe”. Abraçando essa ideia, imaginamos um percurso didático que pudesse trazer muito mais observações e questionamentos sobre o documentário do que respostas prontas. Encontros onde os conceitos teóricos e históricos do gênero documentário fossem apresentados pelos próprios filmes, instigando os estudantes a perceber a utilização da linguagem audiovisual, propondo uma leitura crítica das obras e trazendo questões técnicas e estéticas mínimas da produção de vídeo – práticas de câmera, gravação e edição – que pudessem permitir ao aluno realizar o seu documentário ao final, de forma a valorizar a experiência (DEWEY, 2010; BARBOSA 2020), a autonomia e a cultura participativa. A oficina foi mediada por este pesquisador, que é professor e realizador de cinema.

É esta percepção de homem e de mulher como seres programados, mas para aprender e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia humana de educadores e educandos (FREIRE, 2016, p. 142).

Como suporte para o desenvolvimento desta proposição foram observadas a experiência pessoal do pesquisador como professor de cinema; além das propostas de orientação das atividades encontradas na revisão de literatura, dentre as quais destacamos: 1) O ensino de cinema e a experiência do filme-carta como dispositivo (MIGLIORIN, 2014); 2) A videografia participativa (TILLECZEK; LOEBACH, 2015), que reconhece os jovens como agentes criativos e capazes de se representar e usar sua voz como instrumento para transformações, respeitando as suas escolhas e evitando quaisquer barreiras técnicas ou tecnológicas que dificultem essa expressão; e 3) A abordagem de narrativas digitais (ND) proposta na pesquisa-ação de Cecchi e Reis (2016).

As aulas no Distrito Federal encontram-se suspensas desde 14 de março de 2020. Em maio deste mesmo ano, o governador Ibaneis Rocha assinou um novo decreto, o decreto N. 40.817, de 22 de maio de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020), o qual dispunha acerca das medidas para o enfrentamento da emergência de saúde

pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dando outras providências, o qual prorrogava por tempo indeterminado as atividades educacionais, e que permaneceu vigente durante todo o 1º semestre de 2021:

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe conferem o artigo 100, incisos VII e XXVI, da Lei Orgânica do Distrito Federal, DECRETA:

Art. 1º As medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus, no âmbito do Distrito Federal, ficam definidas nos termos deste Decreto.

Art. 2º Ficam suspensas as atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, no âmbito do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 1).

Este cenário trouxe alguns desafios: o detalhamento da pesquisa para o comitê de ética da UnB com prazos de avaliação estendidos, parecer consubstanciado no Anexo A; a pesquisa exploratória e o contato com o corpo docente da escola realizado somente de forma remota; e, em especial, a divulgação da oficina somente pelas redes sociais da escola¹⁹.

Aqui cabe destacar como a pandemia afetou a presença e a participação dos alunos: um cenário onde aproximadamente 500 alunos evadiram, segundo fala do diretor da escola, e onde menos de 10 alunos, entre 8 turmas de 40, costumavam aparecer regularmente nas aulas síncronas, segundo uma professora do 1 ano²⁰. Esse foi o primeiro choque: como conseguir formar uma turma e manter o engajamento destes alunos?

Neste ponto, as conversas *on-line* que ocorreram antes da oficina e o apoio da direção, coordenação pedagógica e das professoras de artes e de sociologia foram fundamentais para conhecer o perfil dos alunos, o andamento das aulas remotas e os problemas enfrentados nas aulas. Aparecem aqui os primeiros relatos da desmotivação com o formato dessas aulas, os problemas de acesso por falta de conexão adequada de Internet, o impacto da chegada dos alunos ao ensino médio e com todas as suas especificidades e desafios em um ambiente sem contato físico e pouca interação.

Com base nesse levantamento, decidiu-se abrir a oficina para todos os estudantes da escola, contemplando, assim, os 3 anos do EM. Foi elaborado um formulário no *Google Forms* para inscrição dos interessados com número limitado a 30 vagas. Número este que consideramos adequado para uma oficina prática que

¹⁹ As aulas retornaram em 23/08/21 de maneira híbrida. As turmas foram divididas em 3 grupos (uma semana presencial e duas à distância).

²⁰ Dados obtidos por meio de entrevista com os docentes.

puдesse permitir o acompanhamento mais individualizado dos trabalhos. Foram elaborados cartazes virtuais (Figura 08) em formato próprio para o *Instagram* e *WhatsApp*, um padrão comumente utilizado pela escola para comunicação. Estes foram distribuídos pelas redes sociais da escola, dos próprios professores, e divulgados nas aulas das professoras que apoiaram o projeto. Foi dado um período de 3 semanas para a realização da inscrição.

Figura 08 – Cartazes virtuais – oficina de produção de documentários – 2021



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Vinte e um alunos se inscreveram para a oficina. Destes, sete não responderam aos contatos por mensagens via *WhatsApp*. Dos quatorze, dez acompanharam pelo menos um encontro. Ao longo das semanas, entramos em contato com todos buscando acompanhar o motivo da desistência dos outros quatro: dois estudantes trabalhavam no horário dos encontros; uma desistiu pelo aumento do volume de atividades remotas da escola; e um teve problemas relacionados à conexão com a Internet.

A realização da oficina se deu de forma remota por meio de nove encontros semanais, com duração média de duas horas, utilizando a ferramenta *Google Meet* e complementadas em um grupo de *WhatsApp* exclusivo da turma para informações adicionais, conteúdos extras, tirar dúvidas, acompanhar o andamento das atividades e para postagem dos exercícios práticos. Os encontros foram gravados e os links disponibilizados para os estudantes que não puderam acompanhar de forma síncrona.

3.2 LUZ – EXPERIMENTAÇÃO COM A PRODUÇÃO DOS VÍDEOS DOCUMENTÁRIOS

Encontro 1 – O Documentário

O primeiro encontro foi dedicado à apresentação da oficina, dos participantes e mapear o conhecimento geral da turma sobre o gênero documentário, se estavam familiarizados com esse gênero, o que e onde assistiam e quais suas percepções sobre esse tipo de obra. Essa conversa revelou que os alunos tinham pouca clareza sobre o que seria exatamente um documentário e quais títulos gostavam. Foram citados “*vídeos sobre natureza*”, “*algumas séries na televisão sobre História e guerras*”, “*vídeos que os professores passaram*” em sala. Uma opinião geral foi a de que documentários são filmes que trazem informação e conteúdo.

Partindo desse conhecimento prévio, no segundo momento foram exibidos alguns filmes, listados a seguir, para que os alunos pudessem se questionar sobre a forma e o conteúdo dos documentários.

Com a exibição de ‘*A chegada do trem na estação*’ foi aberto o debate sobre o que ele representava. A turma fez uma leitura das imagens apontando que elas diziam respeito à alguma coisa antiga: “É Charles Chaplin?”, “É a viagem à lua?”, perguntaram. Deduziram pelas roupas e pelo trem que a obra parecia um pedaço de algum filme antigo e apontaram suas referências. Aparece aqui a ideia de que não seria uma ficção por que não tem um personagem. Ou seja, uma percepção de que não existia ninguém atuando para a câmera.

Na sequência, ‘*Os selvagens do ensino médio*’, filme produzido por alunos de outra escola pública e que satiriza os programas de vida animal da TV a cabo. A discussão posterior se centrou nos elementos comuns ao gênero: entrevista, *voice over*, encenação e sobre a representação do real. Apontaram que mesmo com exagero e sarcasmo, o filme representava sim a dinâmica das escolas e das relações entre os alunos.

A partir daqui alguns conceitos chaves como a representação, a verdade, a ética e a voz do documentário (NICHOLS, 2005) foram expostos aos estudantes e uma discussão foi estabelecida. Eles se mostraram bem interessados nessa leitura crítica, apontando eles mesmos a necessidade de uma análise aprofundada dos vídeos assistidos e de pensar nos interesses e motivações dos realizadores.

Ao final, foi a vez de exibir o documentário 'Ilha das flores' (Figura 09) – de Jorge Furtado (ILHA, 1989). A proposta era instigar a turma a notar os elementos visuais e sonoros, mostrando um documentário com uma forma bem distinta de narrativa, que atribui novos significados a esses elementos, chamando atenção sobre como a forma e as escolhas estéticas são parte do documentário. A percepção da linguagem audiovisual e da proposta estética da obra foi muito clara, com os alunos apontando elementos como a repetição, a voz do narrador e a montagem como uma escolha para impactar a sequência final do filme.

Figura 09 – Imagem dos Catadores de Lixo personagens de Ilha das Flores – 1986



Fonte: ILHA, 1989.

Como exercício prático foi sugerido que realizassem uma leitura mais atenta, buscando notar nos vídeos assistidos em suas casas os elementos narrativos e as formas de representação até o próximo encontro.

Encontro 2 – A forma audiovisual

O segundo encontro começou com um bate-papo sobre o que eles observaram nos vídeos que assistiram. Houve um retorno muito positivo dos estudantes de como uma leitura mais analítica fez com que percebessem a narrativa de forma mais crítica e atenta.

Reforçando a importância da leitura de imagens pelos estudantes, foram apresentados neste encontro, por meio de exemplos, os diferentes tipos de enquadramento. Após cada imagem eles eram instigados a fazer uma leitura do elemento em destaque no quadro e relacionar com outros tipos de vídeos na televisão em que viam similaridade.

O objetivo era demonstrar como a linguagem audiovisual já estava assimilada por eles, mesmo sem o conhecimento da nomenclatura técnica apresentada. Isso foi evidenciado com a série de exemplos em novelas e filmes citados pelos estudantes, que relacionavam em suas falas os contextos das cenas com a sua forma de filmagem e o destaque dado aos diferentes elementos da cena como cenário, personagem ou objeto.

Como exercício prático, foi proposta a realização de um vídeo *selfie*, de até 60 segundos, no qual os estudantes deveriam aparecer e dar destaque para algo de interesse por meio da escolha do enquadramento.

Encontro 3 – pela tela do celular

Começamos nossa conversa com o retorno sobre os vídeos *selfies* enviados pelo *WhatsApp*, que eles buscavam destacar o enquadramento utilizado e as dificuldades encontradas na execução. Muitos relataram a dificuldade de se expor nas imagens e/ou a vergonha de aparecer em frente a câmera. Alguns alunos usaram então alguma forma de “se esconder” filmando contra a luz, atrás de algum objeto ou mostrando apenas braços ou pernas. Comportamento similar ao observado na participação pelo *Meet*, já que a totalidade dos alunos permanecia com a câmera desligada, participando por áudio somente quando instigados.

Dando continuidade às questões de linguagem e enquadramento notadas nos vídeo-*selfies*, foram apresentados os principais movimentos de câmera por meio de

exemplos de filmes e noções básicas de iluminação e dos cuidados durante a gravação.

Os estudantes verificaram como a utilização destes elementos altera a percepção da imagem. Após a explicação, conversamos sobre como a utilização da câmera pode destacar ou esconder algo, como alguns já tinham feito, e como a escolha do objeto e da forma de gravar são parte fundamental da narrativa e da construção do sentido. Como fechamento deste encontro, ressaltamos a importância de se assumir uma postura ética nas escolhas da forma de retratar os personagens e situações no documentário.

Encontro 4 – O roteiro, filme carta como dispositivo

Neste encontro enfatizamos a importância do roteiro como elemento de exercício da criatividade. Os estudantes foram convidados a pensarem na escrita do roteiro como um traçado de onde se quer chegar. Um processo de construção de cenas que poderiam ser gravadas ou não, mas que carregassem as ideias principais do que eles buscavam expressar. Todos tinham clareza do que era o roteiro e demonstraram entender sua importância, mas a proposta de escrita era algo novo para todos os onze participantes que neste momento ainda participavam da oficina.

Começamos nossa explicação com a apresentação de um trecho do roteiro do filme *'Cidade de Deus'* (CIDADE, 2002). De forma coletiva eles foram questionados sobre o que chamou a atenção nas palavras, e puderam notar como a escrita dos roteiros foca na construção de imagens. Em seguida foi exibida a cena do filme. Com esta comparação entre o texto escrito e a narrativa audiovisual, os estudantes notaram como muitos elementos do roteiro não apareciam na cena e vice-versa.

Em um segundo momento do encontro, foram propostas as questões: “Como seria um roteiro de documentário?”; “Seria possível prever como será filmado o real?” – Apesar de ser uma discussão complexa, enfatizamos a forma e a importância da escrita para a realização do documentário. Buscamos focar nesse primeiro contato com o audiovisual o ponto central das multiplicidades de formas e abordagens criativas na produção documental como, também, uma ferramenta para imaginar cenas e colocá-las no papel.

O documentário não compartilha a estrutura dos filmes de ficção, com seus pontos de virada (*plot points*), sequências dramáticas, elipses e outros truques narrativos. No entanto, traz, assim como esses filmes, uma “história” contada por imagens, depoimentos ou pela narração, incluindo elementos como pessoas, lugares, coisas, eventos. No documentário, o roteiro pode ser um argumento amplo, porque, ao contrário dos filmes de ficção, em que o roteiro é a origem e a matriz do filme, nele tudo pode mudar conforme o desenvolvimento do tema e das filmagens (LUCENA, 2012, p. 12)

A noção de que o documentário parte de um tema era algo muito presente nos estudantes: “***Eu vou falar do quê?***” – foi a pergunta mais frequente e importante.

Falar de si, contar algo sobre a própria vida é algo realmente desafiador para todos nós, e não seria diferente com os alunos que participaram da oficina. O imaginário de que um filme conta algo fantástico não combina em quase nada com a busca pelo subjetivo e o poético no cotidiano. Nossa cultura cinematográfica e os referenciais estéticos são construídos desta forma pela hegemonia da indústria cultural e acaba por afetar a imagem que os jovens fazem de si. Como apontam Tilleczek e Loebach (2015) o jovem é muitas vezes invisibilizado ou marginalizado, outras vezes são tratados apenas como consumidores de mídia, daí a importância de se empoderar como produtor audiovisual.

Como então romper essa resistência inicial e o medo de errar que muitas vezes trava toda a realização? Buscamos a resposta no uso do dispositivo cinematográfico como facilitador nesse processo criativo. Segundo Migliorin *et al.* (2016):

Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento (MIGLIORIN *et al.*, 2016, p. 14).

O filme-carta é um destes dispositivos, um exercício complexo que possibilita uma relação reflexiva com ele mesmo e seu espaço, ao pensar na figura do autor que viajará naquela carta e imaginar o seu destinatário. Une a liberdade criativa do texto com os desafios técnicos da produção audiovisual como a observação, narração, montagem, ritmo e atuação (MIGLIORIN *et al.*, 2016). Além disso, este formato permite uma experimentação com múltiplas fontes de imagem e som e coloca a questão do suporte como não essencial. “Para o filme-carta a escolha do equipamento se impõe como uma questão, trazendo a vantagem de se poder utilizar

qualquer câmera sem que com isso tenhamos um problema de acabamento” (MIGLIORIN *et al.*, 2016, p. 9)

Como exercício, os estudantes foram então convidados a escrever para alguém próximo em uma folha de caderno e pensando na linguagem (PIPANO, 2013), relatando sua vida neste momento. Depois deveriam enviar o texto de forma privada no *WhatsApp*. Esta carta seria, então, utilizada como base para a realização do documentário final.

Encontro 5 – Pensar em imagens e sons

De modo diferente do que os estudantes disseram no encontro pelo *Meet*, a estrutura da escrita de uma carta pareceu um problema para a maior parte dos participantes. Por troca de mensagens individuais no aplicativo, fomos orientando de forma mais direta e reforçando algumas informações como a ideia de endereçar a mensagem para alguém e narrar os acontecimentos para esta pessoa. De forma geral, indicaram que dialogar com um destinatário de uma forma mais aprofundada não faz parte do cotidiano deles. Houve, então, um incentivo para que eles imaginassem alguém muito querido, uma pessoa para quem gostariam de contar as novidades desse momento. Enviamos para o grupo um filme-carta²¹ como referência, o que ajudou a clarear a proposta.

Vencida essa dificuldade de iniciar, as cartas recebidas ao longo da semana foram bastante reveladoras em conteúdo e forma. Neste momento, contávamos com dez estudantes acompanhando a oficina. Cinco optaram por escrever para si mesmos, mas utilizando um recurso narrativo criativo como o seu eu do passado ou do futuro. O tema pandemia apareceu de forma unânime, com diferentes abordagens, críticas ao comportamento negacionista, saudade das aulas, o tédio com o ensino remoto, a vontade do contato físico.

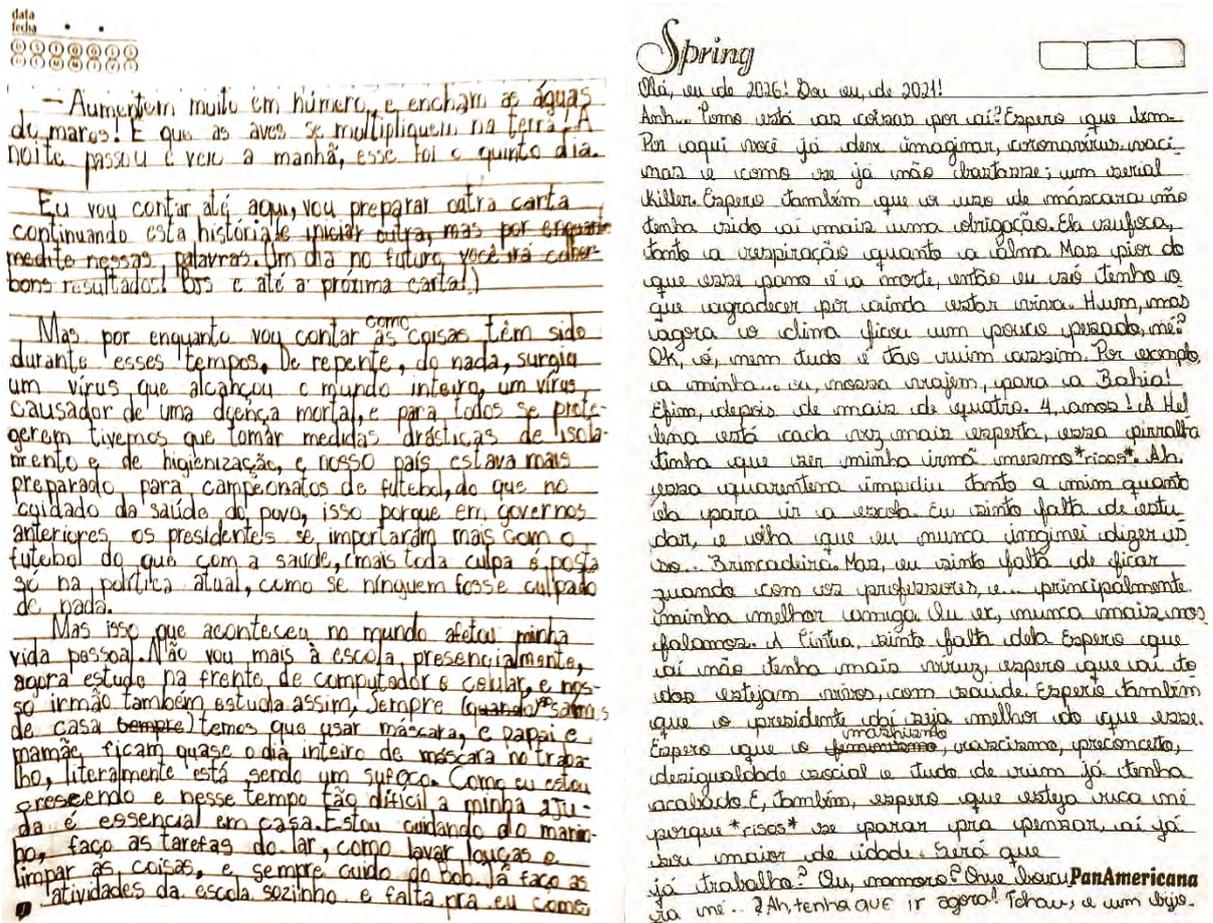
Com as cartas escritas (Figura 10), iniciamos a conversa sobre como transformar aquelas palavras em imagens e sons, retomando as ideias dos primeiros encontros e conceituando a decupagem²² das cenas e a organização da produção

²¹ CAMPOS, Victor. Filme carta. **YouTube**, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/7gpkRZzITgQ&sa=D&source=editors&ust=1629234039139000&usg=AOvVaw2qMC-FrqQQvxy5typPDV0X>. Acesso em: 14 jul. 2021.

²² A decupagem é, antes de tudo, um instrumento de trabalho. O termo surgiu no curso da década de 1910 com a padronização da realização dos filmes e designa a "decupagem" em cenas do

como etapas da realização. Partimos de um exemplo de carta e, com a ajuda dos alunos, construímos um roteiro de gravação, no formato de áudio e vídeo²³. Primeiro, colocamos o texto da carta na coluna de áudio a ser narrado e, em seguida, eles propuseram formas de como ilustrar com linguagem audiovisual cada trecho, criando, assim, imagens que se relacionavam com a narração nos diferentes momentos e nas diferentes emoções.

Figura 10 – Exemplo de cartas produzidas pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelos alunos participantes da oficina.

Tratamos, ainda, da importância desse roteiro como ferramenta para organizar o planejamento do que seria gravado. Como exercício, eles deveriam fazer o mesmo processo com suas cartas, dispondo o texto em cenas e descrevendo as

roteiro, primeiro estágio, portanto, da preparação do filme sobre o papel; ela serve de referência para a equipe técnica (AUMONT, 2006, p. 71).

²³ O formato do roteiro técnico divide em duas colunas áudio e vídeo as informações sobre o que seria gravado. É um modelo simples e bastante utilizado na produção de documentários, pois permite uma melhor visualização do produto final.

imagens a serem executadas. O objetivo era que eles pudessem refletir sobre quais imagens iriam produzir e como gostariam de realizá-las enquanto forma; tentar traduzir em palavras o som e imagem que representassem a sua voz colocada previamente no papel exercitando, assim, uma nova forma de escrita e o pensamento audiovisual.

Encontro 6 – A voz

Neste encontro os alunos foram convidados a pensar sobre o som ao redor. Iniciamos com um primeiro exercício de sensibilização onde deveriam anotar todos os sons que ouviam à sua volta durante um minuto: quais os mais presentes e quais nunca haviam reparado anteriormente, sem essa audição focada. Os relatos revelaram a surpresa com toda a dimensão que eles acabavam ignorando. Com esse dado, a conversa se estendeu para quais os sons estão normalmente presentes nos filmes, com os estudantes relatando como a música e os efeitos sonoros amplificam o medo em um filme de terror ou causam choro em uma cena triste, por exemplo.

O áudio é um elemento essencial da narrativa, construindo significados e emoções. Sua relação com a imagem não é disputa, mas sim dialógica, como coloca Chion (2011, p. 7) "No contrato audiovisual, uma percepção influencia a outra e a transforma: não **vemos** a mesma coisa quando ouvimos; não **ouvimos** a mesma coisa quando vemos" [*grifo do autor*].

No caso do documentário, destacamos a importância da voz como narração e a implicação de sabermos ou não que é este narrador. Na oficina os estudantes foram estimulados a pensar em como poderiam enfatizar a leitura da carta, buscando ritmos e tons distintos em cada trecho. Avançamos na discussão sobre a importância de uma captação de som que permitisse ao espectador notar essas nuances. Para isso, conversamos sobre como a aproximação entre o microfone e a fonte sonora, no caso a boca, é importante.

Verificamos os aplicativos de gravação de voz nos celulares dos estudantes e enfatizamos a importância de um local pouco ruidoso para a clareza da captação da voz. Como exercício, os estudantes deveriam gravar com o aplicativo e ouvir toda a narração das cartas, buscando o tom emocional que gostariam para o filme.

Encontro 7 – Ação

Os alunos tiveram duas semanas para captar a narração e as imagens. Neste intervalo de tempo, monitoramos e incentivamos a realização dos alunos que ainda não haviam terminado a carta, esclarecendo as dúvidas e dando retorno sobre o material gravado. Este processo de escrita e reescrita, novas gravações e busca por soluções é um espaço importante na construção do documentário, da adaptação e criação do novo em contato com o real. Segundo Cecchi e Reis (2016) a fase da reescrita com retorno do professor é importante para que o estudante possa refletir sobre o conteúdo produzido e realização de adequações, quando necessário. As autoras ressaltam que esta devolutiva, muitas vezes, precisa ser explícita para que os alunos possam relacionar e abstrair conceitos.

Em nosso caso, não existia uma busca pelo correto ou esteticamente convencional. O retorno tinha como objetivo trazer para o aluno a lógica de adequação ao que ele propôs na cena. Por exemplo, uma cena muito escura ou em contraluz pode estar perfeitamente adequada a um momento de mistério ou tensão.

As orientações técnicas (Figura 11) nesta etapa e na edição concorriam para que eles experimentassem de fato a autoria na construção narrativa e sem medo de operar o celular, abrindo espaço para suas escolhas criativas:

Figura 11 – Alunos tirando dúvidas pelo aplicativo de mensagem



Fonte: Produzido pelo autor (2021) através da captura da tela do WhatsApp.

Empregar uma abordagem de produção cinematográfica participativa requer a remoção ou minimização de quaisquer barreiras tecnológicas relacionadas à produção cinematográfica. Quando o conhecimento técnico, como operação de câmera ou edição de filme, está principalmente nas mãos de pesquisadores ou técnicos, a relação de poder com os participantes pode ser novamente invertida e o controle criativo pode ser perdido”²⁴ (TILLECZEK; LOEBACH, 2015. p. 360, *tradução nossa*).

Encontro 8 – Cortar, colar e arrastar

A etapa final de produção se constitui, também, em um momento profícuo para descobertas e experimentações. No caso do documentário, a montagem pode ser responsável por organizar e recriar o material gravado. Buscar associações de sons e imagens nos parece uma das atividades mais desafiadoras e criativas para os estudantes. “Uma das mais interessantes dimensões do documentário é a liberdade estética (...) Realizadores são basicamente livres para experimentar com misturas de som e imagens que capturam descobertas que eles acham úteis” (DANCYNGER, 2003, p. 317).

Conforme a revisão de literatura, um dos pontos cruciais para que os realizadores possam experimentar esse processo criativo é a operação das ferramentas, os *softwares* ou aplicativos que permitam cortar, colar e manipular o que foi gravado. As mudanças tecnológicas facilitaram esse acesso, e tornaram o processo de edição de vídeo mais simples e intuitivo (PORTO-RENÓ, 2012; LUCENA, 2012), mesmo em condições simples como as encontradas nesta oficina.

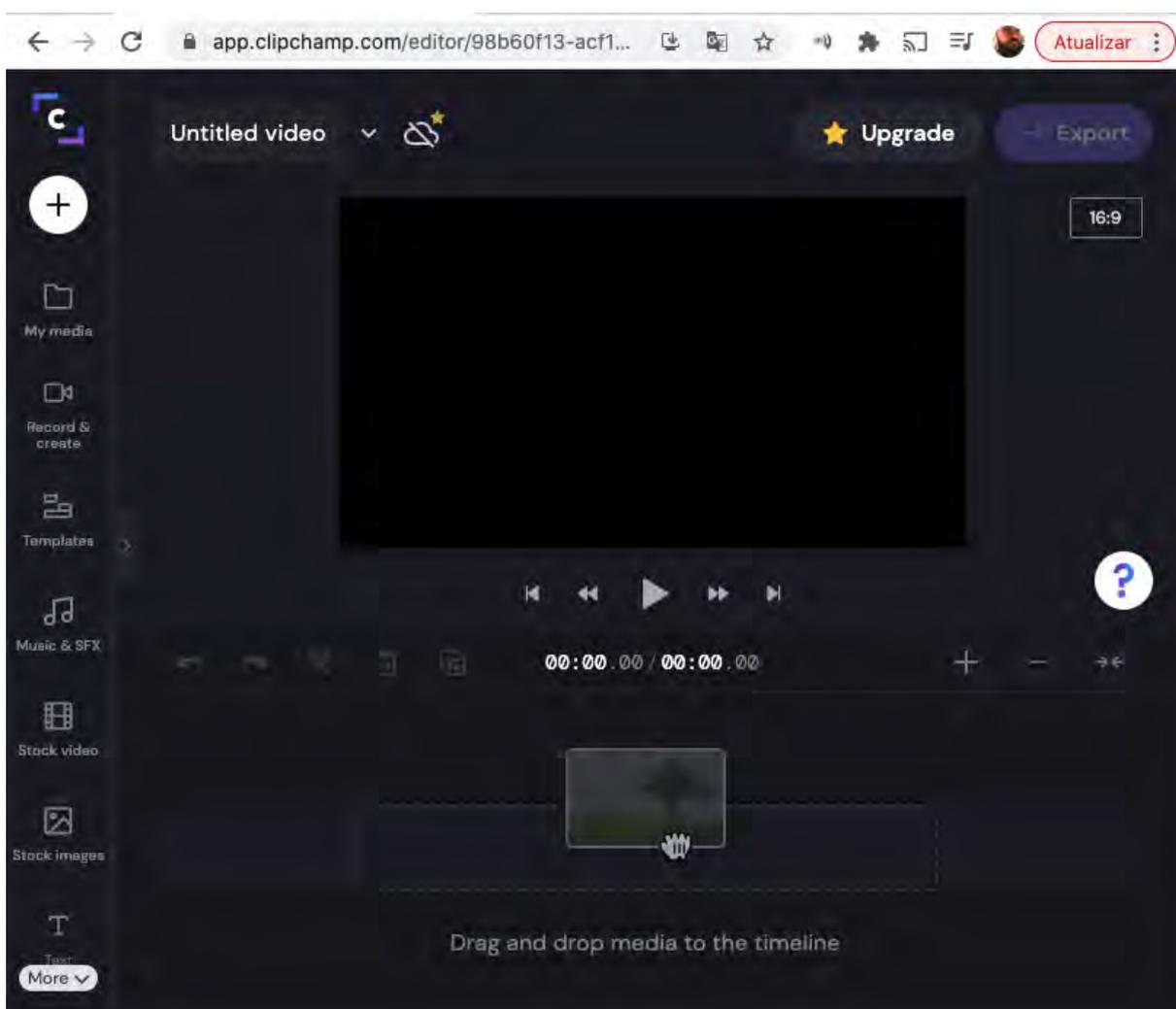
Durante nosso encontro utilizamos o *site* <https://clipchamp.com/pt-br/> (Figura 12) que permite a edição diretamente pelo navegador, sem a necessidade de instalação ou processamento mais potente. A edição é um processo mais longo no qual cada filme necessita de atenção específica. Com a limitação de tempo e acesso ao todo gravado, buscamos conversar de forma ampla, um panorama em que explicamos a importância da organização dos arquivos gravados, o que é a linha do tempo na qual são adicionados os vídeos e sons e como realizar a inclusão de textos e músicas nos vídeos. Tendo uma ideia geral sobre o processo de edição, era

²⁴ *Employing a participatory filmmaking approach requires removing or minimising any technological barriers related to filmmaking. When technical expertise such as camera operation or film editing is primarily in the hands of researchers or technicians, the power relationship with participants can again be inverted and creative control could be lost.*

chegada a hora de experimentar. Combinamos o prazo de uma semana para uma primeira versão dos vídeos.

O nosso receio inicial de que a edição pudesse ser um problema não se concretizou. Foi interessante notar que apenas um estudante não tinha familiaridade com edição de vídeo. Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os seis estudantes que concluíram a oficina com a produção de um vídeo, foi relatado que as redes sociais como o *Tiktok* e *Instagram* possuem ferramentas de edição básicas similares às que vimos, além disso, muitos já conheciam aplicativos como *Kinemaster* e *Vivavideo* (todos gratuitos), que realizam edição diretamente no celular deixando apenas uma marca d'água com a logo dos aplicativos nos vídeos exportados.

Figura 12 – Tela inicial do *site* de edição *Clipchamp*



Fonte: CLIPCHAMP, 2021.

Acompanhamento da edição e apresentação final

Ao longo de duas semanas os estudantes desenvolveram os trabalhos. Nesta etapa, mais uma vez se mostrou importante o papel da comunicação personalizada com os estudantes. Troca de mensagens com incentivo e abertura para tirar dúvidas, encaminhar exemplos, orientar pontualmente e, o que se mostrou mais importante, a readequação do tempo de produção ao ritmo dos alunos neste período pandêmico.

Chegamos nesta etapa final com oito alunos participando efetivamente das atividades. Destes, dois apresentaram o trabalho finalizado na mesma semana e seis tiveram dificuldades para concluir no primeiro prazo. Os relatos nas entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2007) trouxeram o roteiro como principal dificuldade. A escrita de um gênero textual como a carta e a transformação desta em outro gênero – o roteiro, trouxe “insegurança” sobre a viabilidade de terminar o vídeo. Três alunos escreveram novamente seus trabalhos após a gravação das imagens; duas alunas desistiram por alegar falta de tempo no final do primeiro semestre letivo; e um aluno, que fez o trabalho mais extenso, pediu mais tempo para incluir uma sequência com os desenhos dos quadrinhos realizados por ele.

Segue abaixo um quadro resumo (Quadro 09) dos documentários realizados pelos estudantes:

Quadro 09 – Quadro resumo dos documentários realizados

Aluno*	Idade	Tema central do Filme Carta	Recursos de linguagem Audiovisual	Ferramentas utilizada para realização
Ana	15 anos	Carta para ela mesmo em 2026, relatando a ansiedade de uma viagem para a casa dos avós, a falta que sente das aulas e de sua melhora amiga. Das alegrias com a irmã caçula e a esperança que no futuro ela esteja bem e realizada.	Fotos próprias; efeito de cor; <i>gifs</i> e memes; música.	Celular próprio e aplicativos; gravador de voz do <i>android</i> ; e <i>Kinemaster</i> , para edição.
Diego	15 anos	O eu do futuro recebe uma carta do presente contando como a pandemia mudou as relações pessoais. A partir daí os dois conversam pelo celular sobre a dificuldade das pessoas em respeitar as regras de distanciamento.	Caracterização dos personagens: o futuro com barba e o presente sem; <i>gifs</i> e memes irônicos.	Celular do irmão; aplicativo gravador de voz; e <i>Capcut</i> para edição e legenda.

Quadro 09 – Quadro resumo dos documentários realizados

Aluno*	Idade	Tema central do Filme Carta	Recursos de linguagem Audiovisual	Ferramentas utilizada para realização
Lúcio	15 anos	Carta para a namorada, dizendo como ela tem sido importante em sua vida e como mesmo na pandemia eles conseguiram ter momentos felizes.	Fotos do casal, legendas com as datas importantes e comentários bem humorados; efeitos de movimentação nas fotos.	Celular do irmão; aplicativos; gravador de voz; computador; e <i>site Clipchamp</i> para edição e legendagem.
Lana	16 anos	Carta para ela mesmo aos 21 anos, apresentando os desejos de entrar no exército ou cursar medicina. Relata que precisa se manter resiliente e continuar estudando mesmo com as dificuldades que os anos de 2020 e 2021 trouxeram.	<i>Selfies</i> ; fotos ilustrativas de uma mulher no exército e um estetoscópio; imagens captadas do pôr do sol.	Celular próprio; aplicativos de gravação de voz e edição.
Roberta	15 anos	Relato sobre o que tem sido difícil na pandemia, tais como: ficar longe dos familiares, não poder abraçar e ter cuidados com a saúde. A parte positiva é poder ficar mais tempo com os pais, ter tempo para ver séries e não precisar acordar cedo,	<i>Gifs</i> ; música; imagens captadas.	Celular próprio; aplicativos de gravação de voz; e edição <i>Vivavideo</i>
Natan	15 anos	Uma carta para ele aos 10 anos, onde conta como o vírus surgiu de repente e seu impacto; como tem sido sua rotina de estudos <i>online</i> e como cuida do irmão. Agradece por ter abraçado a fé cristã e como essa tem sido importante para entender os tempos difíceis; e como a provação atual pode ser vista como um momento de reflexão.	Imagens captadas; animações; quadrinhos e outros desenhos próprios para ilustrar passagem bíblica; fotos; e memes.	Celular próprio; gravador de voz; computador; e <i>site Clipchamp</i> para edição e legendagem.

*nomes fictícios

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos vídeos e entrevistas.

Realizamos, então, o encontro final para a exibição dos trabalhos. Somente quatro alunos participaram dessa última etapa. Infelizmente a conclusão das oficinas coincidiu com as férias, o que não permitiu uma troca de experiências mais intensa entre os alunos, um de nossos objetivos iniciais. Esse aparente desinteresse não se apresentou nas entrevistas semiestruturadas, pois em suas falas os estudantes

relataram como se sentiram representados nos vídeos e felizes com o resultado alcançado:

Eu acho que vai me ajudar muito a minha [sic] expressar porque como eu posso fazer edições e usar imagens, eu não tenho, assim, uma necessidade extrema de aparecer falando com a câmera, então, assim, eu tinha um canal no YouTube – postei alguns vídeos no Instagram e no YouTube. Às vezes eu ficava meio nervoso, porque eu ainda não criei uma intimidade, né? De falar assim na frente da câmera, me expressar também. (...) no documentário, usando o audiovisual, e os desenhos, eu pude falar de maneira um pouco mais natural. Isso para mim é uma vantagem, e também porque as pessoas, elas me escutando, escutando a minha voz e vendo desenhos, vendo as imagens, elas podem se entreter melhor e também podem aprender melhor. O conteúdo fica mais interessante (Natani, 15 anos).

Eu achei superinteressante – uma maneira de se expressar mais fácil, do que com palavras. Com o vídeo a pessoa vai entender melhor o que você está sentindo. Tem vezes que a gente não consegue descrever em palavras e no vídeo ficou bem mais fácil. Pelo menos para mim (Lana, 16 anos).

O que eu senti foi orgulhosa [sic], né? Porque fui eu que tinha feito aquilo ali, e na verdade, senti bastante representada porque coloquei muita coisa pessoal minha ali, sabe? Falei da minha irmã, falei do tempo que faltava para ir visitar meus avós. Então me senti bastante representada assim. Imagina o que, assim, algumas pessoas que assistiram também vão saber, principalmente por causa da pandemia e ficar bastante tempo longe dos avós, estão bastante tempo longe de quem ama, ou ter um irmãozinho ou irmãzinha... (Ana, 15 anos).

3.3 EM FOCO: A ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo a proposta apresentada no capítulo 2 desta dissertação, buscamos analisar os documentários realizados ao final da oficina conforme o método documentário de interpretação (BOHNSACK, 2007), buscando dentro das imagens produzidas pelos estudantes alcançar “a descoberta do sentido documentário da ação, ou seja, a análise do que esse ato, mesmo sem querer, documenta ou revela” (BOHNSACK; WELLER, 2010, p. 70).

Esse conjunto de informações está dividido pelos nomes fictícios dos estudantes para preservar suas identidades, e objetivou interpretar os filmes-carta nos aspectos estéticos e audiovisuais e por meios destes compreender as visões de mundo e perspectivas lançadas por eles.

Analisar a imagem como documento no método documentário significa passar do nível imanente/literal/iconográfico para o sentido documentário/iconológico, o que exige uma mudança também no procedimento de análise, que mudança remonta à abertura do questionamento sobre *o quê (was)* para o questionamento sobre *o como (wie)*, da questão *o que* são fenômenos culturais e sociais para a questão *como* eles são produzidos (WELLER; BASSALO, 2011, p. 298).

O sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserido num contexto específico e que, para entendermos seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, por meio do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de expressões culturais (BOHNSACK; WELLER, 2010, p. 71).

Desta forma, as análises buscam dar conta da variedade de técnicas audiovisuais, das temáticas e particularidades de cada documentário e autor. O conjunto de seis filmes que representam o universo da produção final dos alunos que concluíram a oficina foi primeiramente transcrito e descrito em sequências – etapas da interpretação formulada onde se busca “*a análise detalhada do sentido imanente e a decodificação do seu sentido coloquial, descrevendo o conteúdo sem fazer comentários ou interpretações*” (WELLER; BASSALO, 2011, p. 297).

Em uma segunda etapa foi esquematizado, conforme suas formas, e interpretado por meio de diferentes abordagens das metáforas de foco, para que fosse possível chegar à interpretação refletida que “se refere ao momento em que as interpretações são elaboradas a partir do exame minucioso do conteúdo dos

sujeitos/experiências/objetos culturais analisados (WELLER; BASSALO, 2011, p. 298).

No método documentário as metáforas de foco se referem aos trechos e cortes que, por sua densidade interativa e metafórica, tornam claros a percepção mútua e identidade coletiva dos produtores de imagem, facilitando assim o acesso ao espaço de experiências conjuntivas e às suas ações conjuntas que são registrados na totalidade da obra (BALTRUSCHAT, 2013). Esses trechos buscaram alcançar as três dimensões da composição formal das imagens: a estrutura planimétrica total, a coreografia cênica e a projeção perspectivista (BOHNSACK, 2007).

Para alcançar a interpretação refletida de forma mais minuciosa, a decupagem realizada foi submetida às ferramentas de análise fílmica propostas por Vanoye (2002) e Penafria (2009) e à leitura da linguagem audiovisual (AUMONT; MARIE, 2004; VAN SJILL, 2017).

Estão presentes, ainda, os dados construídos nas entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2007) realizadas após o final da oficina. Os estudantes responderam a uma lista de perguntas (Apêndice C) e foram selecionados trechos que pudessem complementar as informações analisadas nos próprios vídeos.

3.3.1 Análise 1 – Lana

1. **Autora:** Lana, 16 anos, estudante do 1º ano do ensino Médio;
2. **Disponível em:** <https://youtu.be/9DX6Ko1Hruc>;
3. **Duração:** 1 minuto e 5 segundos;
4. **Sinopse:** Uma carta para si mesma aos 21 anos, apresentando os desejos de entrar no exército ou cursar medicina. Relata que precisa manter-se resiliente e continuar estudando, mesmo com as dificuldades que os anos de pandemia trouxeram;
5. **Recursos de linguagem audiovisual:** Vídeos de celular e *selfies* da autora; fotos ilustrativas não autorais;
6. **Ferramentas utilizadas para realização:** Celular próprio; aplicativos de gravação de voz e edição;
7. **Descrição das sequências:** Dividido em 3 partes:
Sequência 1- 00-00- 00:14

Vídeo: Plano geral do pôr do sol captada pela própria autora.

Áudio: A autora apresenta a data quando a carta foi escrita, 25/07/21, e o destinatário, ela mesma daqui a 5 anos. Sugere que aos 21 anos ela já deva ter certeza sobre qual profissão vai cursar.

Sequência 2- 00:15- 00:44

Vídeo: *Selfie* com máscara, imagem de uma mulher com roupa militar (não autoral) e finalizando com um estetoscópio formando um coração (não autoral).

Áudio: A autora agora em tom determinado aponta que com certeza já deve ter entrado no exército, e que lá ela vai encontrar dificuldades, mas que ela é forte e vai conseguir. A seguir, apresenta uma outra opção: caso não tenha se tornado militar, deve ter optado pela faculdade de medicina. Afirma que a vida dela está muito boa, e que já teve anos piores e que, por ser forte, ela vai conseguir ultrapassar essa barreira.

Sequência 3- 00:45- 01:04

Vídeo: Pôr do sol (imagem da Internet).

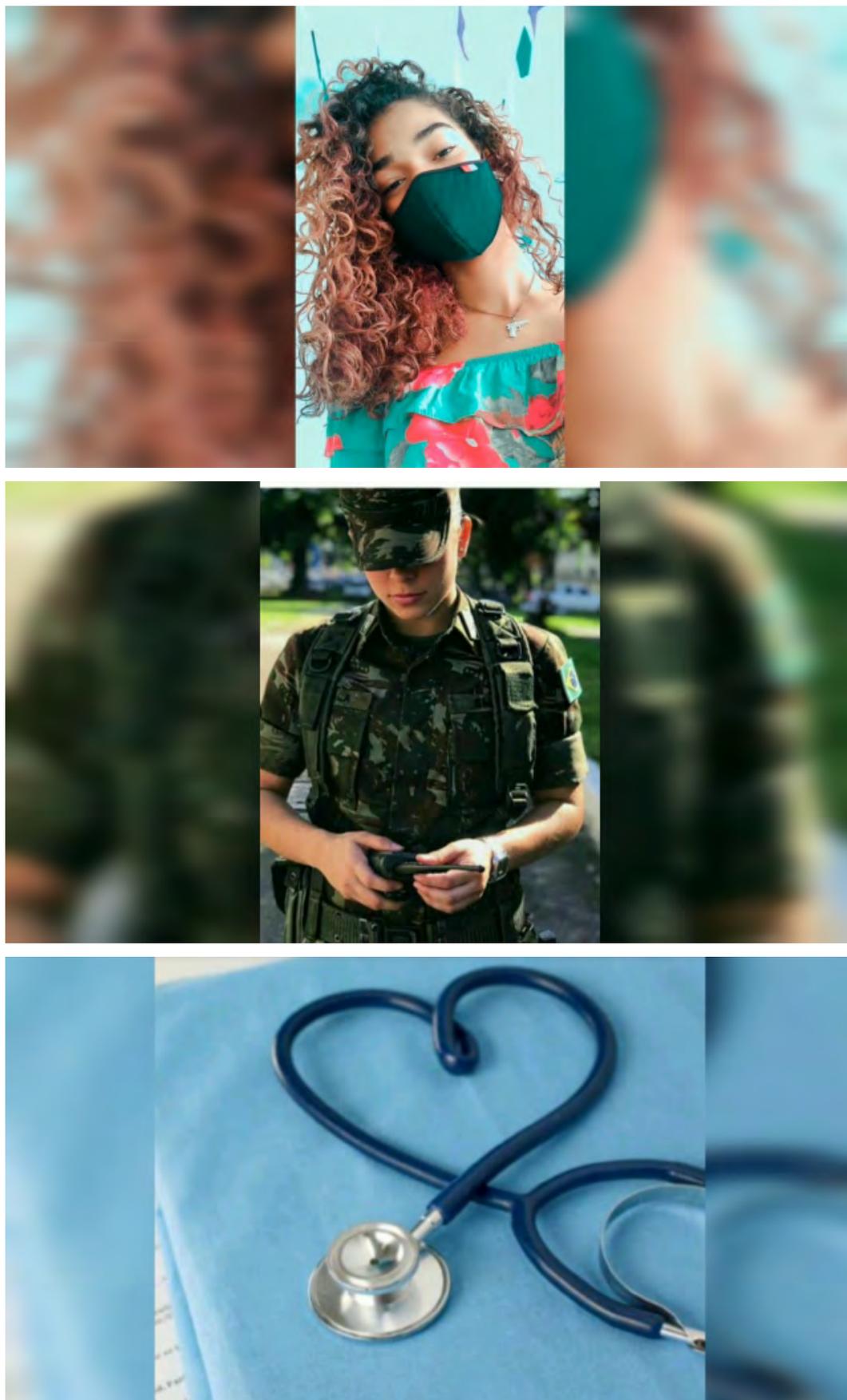
Áudio: A autora afirma que apesar das dificuldades nesses dois anos de pandemia, ela deve continuar forte não desistindo dos estudos.

8. Metáforas de foco:

Selecionamos como metáfora de foco no ramo da montagem a sequência em que a autora se apresenta e detalha o que espera de seu futuro. Segundo Baltruschat (2013) a linguagem cinematográfica auxilia a percepção da narração do filme pela organização da montagem e pelos movimentos de câmera, permitindo acesso não apenas ao que elas apresentam, nível iconográfico ou conotativo, mas também *como* aquela organização específica dos planos é constituída, trazendo assim o nível pré-iconográfico ou denotativo. O sentido documentário é alcançado compreendendo como o filme realiza essa construção do espaço cênico por meio da montagem.

Abaixo analisamos a maior sequência do vídeo, com duração de 30 segundos. A sucessão desses três planos e sua organização na montagem podem ser considerados como o momento mais revelador do espaço pessoal e íntimo deste documentário. Este é o trecho que a própria autora revela por meio de um "*selfie*" em um plano médio acrescido na montagem de imagens simbólicas que representam seus desejos quanto à carreira profissional (Figura 13).

Figura 13 – Sequência onde a autora fala do futuro



Fonte: Quadros do vídeo original.

Na autoimagem, vemos um retrato alegre da autora, mesmo com a máscara é possível presumir pelo gestual que esteja sorrindo. A composição formal também aponta para essa centralidade do personagem na cena, deixando pouco espaço para os outros elementos da foto e utilizando uma ampliação da mesma foto, de forma desfocada, para o preenchimento das laterais da imagem original verticalizada em sua aplicação à horizontalidade do vídeo.

Não é possível visualizar a linha do horizonte na foto, entretanto chama a atenção na estrutura planimétrica a inclinação da personagem para a direita do quadro e, por essa razão, um corte da parte esquerda do seu dorso. Esse plano holandês, tipo de enquadramento, onde a câmera tem seu eixo alterado para que a linha horizontal fique inclinada, como efeito, gera normalmente uma instabilidade ou tensão do quadro. Neste caso é possível traduzir essa escolha como uma descontração e não rigidez da personagem.

Essa composição dá ainda destaque para os cabelos na medida que cria uma massa visual na parte central da imagem. O ângulo baixo da foto, contra *plongé*, também é relevante na medida que “geralmente dá uma impressão de superioridade, exaltação e triunfo, pois faz crescer os indivíduos e tende a torná-los magníficos” (MARTIN, 2003, p. 41). O fundo que preenche o restante do quadro apresenta uma paleta de tons azuis com manchas esverdeadas. Essa mesma paleta está presente na roupa da personagem. A predominância do azul/verde piscina na totalidade do quadro é complementada pelas manchas avermelhadas/rosadas na massa do cabelo, na estampa da roupa e na marca da máscara. O contraste entre azul e vermelho é bastante conhecido por trazer duas cores opostas na roda cromática, a harmonia dissonante vermelho-ciano (PEDROSA, 2009. p. 175).

Esse tom harmônico é quebrado pelo pingente prateado. Esse ponto de destaque em forma de arma é significativo por representar simbolicamente a violência, mas também por sua associação com o militarismo, em especial no Brasil governado por Bolsonaro, presidente que diversas vezes incentivou o porte de arma como solução para o combate à violência. A coreografia cênica apresenta assim um elemento indicial do meio social e da experiência da personagem na medida que se associa ao desejo representado na imagem seguinte.

No corte por associação, *match cutting*, “duas imagens podem receber um corte por associação com base na semelhança de conteúdo, de imagens, de forma, de movimento de proporção ou de cor” (VAN SJILL, 2017, p. 144). Nesta sequência,

saímos de um enquadramento da autora para uma forma muito semelhante, mas em um novo contexto.

Na imagem seguinte, vemos uma mulher jovem uniformizada com traje camuflado verde escuro do exército brasileiro. A posição é central com um enquadramento em plano médio que ocupa quase a totalidade do espaço e tendo como preenchimento do enquadramento vertical um desfoque do dorso da personagem. De cabeça abaixada e com boné tampando seus olhos, a personagem olha para um rádio comunicador. O gestual revela aqui uma atitude séria e concentrada, bem como um destaque para um símbolo da profissão na medida que as mãos seguram e dão destaque para o rádio. O anonimato aqui causado pela ocultação dos olhos, ao contrário da imagem anterior com a máscara, busca distanciar o espectador, não permitindo uma leitura clara das emoções.

A estrutura planimétrica fica mais evidente aqui, com a linha do horizonte alinhada aos ombros da personagem. A centralidade da personagem também reforça a rigidez formal com a linha vertical colocada de forma bem equilibrada no meio do quadro. Aqui vemos um enquadramento mais convencional e ajustado, em contraposição à composição da imagem da autora na qual "o efeito de desenquadramento é um aspecto de uma tensão mais fundamental entre a tendência à centralização, que resulta da assimilação do enquadramento a um olhar, e a tendência para salientar as bordas do quadro" (AUMONT, 2006, p. 76).

Ainda em oposição ao quadro anterior, o ângulo desta imagem é mais próximo do nível dos olhos, de forma que não notamos um destaque da personagem. A cor predominante é o verde escuro, tanto no uniforme quanto nas árvores do fundo, que criam uma massa mais homogênea e monótona. Os pontos de contraste, como o carro branco ao fundo e a bandeira do Brasil no braço, são discretos e se perdem no meio da massa verde escura.

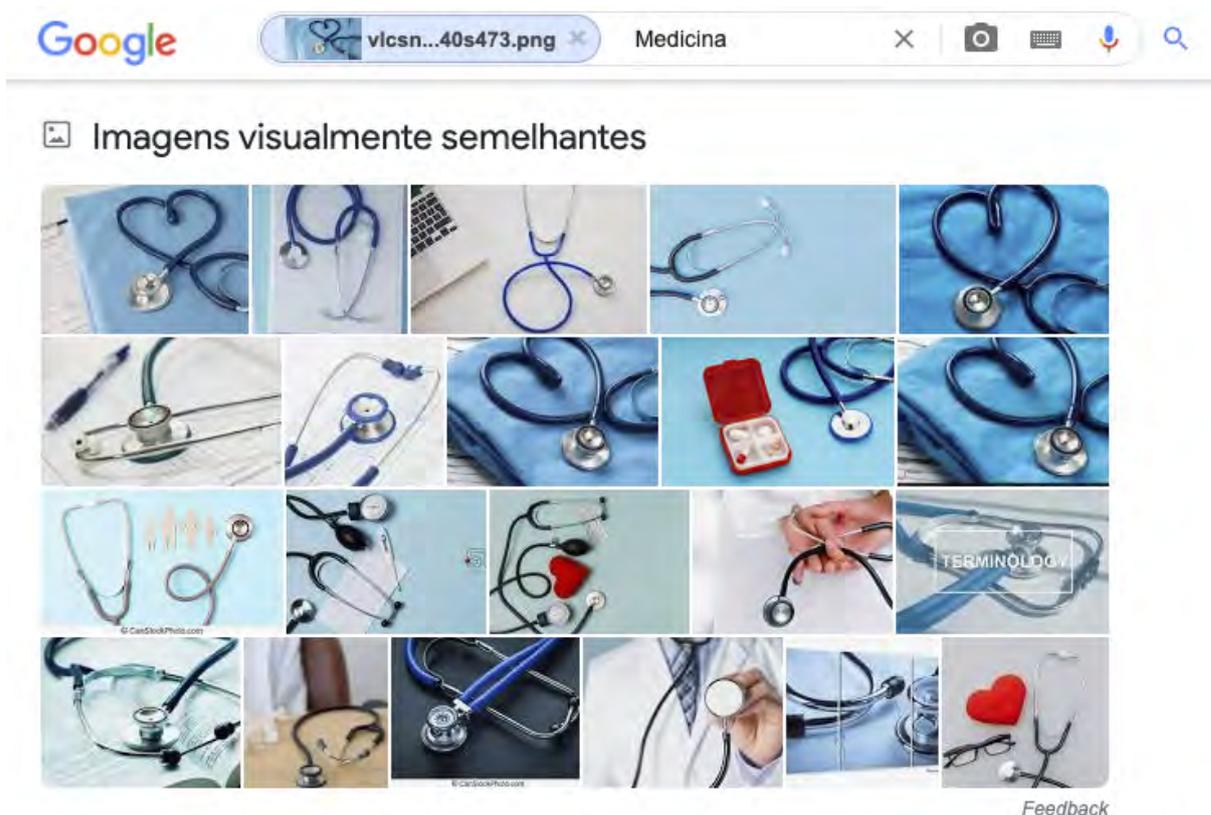
Na coreografia cênica podemos apontar os elementos do figurino como reveladores. Os cabelos presos, abaixo do boné, e o uniforme fechado com as mangas cuidadosamente dobradas contrastam com elementos atribuídos socialmente às mulheres como as unhas feitas, o relógio e, principalmente, o batom rosa, todos discretos, mas que marcam a presença da feminilidade na personagem, se associando dessa forma ao colar e a máscara na foto anterior.

A imagem seguinte também segue a montagem por associação, neste caso com base na semelhança de conteúdo. Saímos de uma imagem de uma profissão e chegamos a um símbolo de outra. Na transição entre as cenas temos um áudio

assíncrono que reforça o vínculo entre os planos – a narração já está falando da opção pela faculdade de medicina enquanto ainda vemos a imagem da militar: “se não entrou (no exército) você deve ter optado para a faculdade de medicina” (LANA, 2021).

Chegamos, então, ao terceiro plano, que apresenta um estetoscópio enrolado em forma de coração, uma referência à profissão de médico de forma alegórica. Ele é muito mais simples que os anteriores, não tendo nenhuma referência de horizonte, ou elemento de distinção. Sobre o fundo azul claro, cor que podemos associar aos padrões cromáticos utilizados nas roupas hospitalares, o estetoscópio está cuidadosamente colocado de forma que o coração fique centralizado e destacado na imagem. A leve inclinação, o corte na ponta de escuta do objeto e os pontos desfocados em branco que emolduram o pano azul traduzem um enquadramento levemente displicente e informal típico das fotos publicitárias disponíveis em bancos de imagem. Utilizando a pesquisa reversa de imagens do *Google*, podemos encontrar variações da foto e *sites* de entidades, vestibular e concursos públicos relacionadas à medicina (Figura 14):

Figura 14 – Pesquisa por imagem semelhante no Google imagens



Fonte: Google imagens (2021).

Essa junção de imagens da própria da autora, no primeiro quadro, com fotos pesquisadas na Internet, dos quadros seguintes da montagem, é interessante como forma narrativa bastante comum nos vídeos em muitas plataformas digitais. Uma edição simples caracterizada por suceder uma imagem estática após a outra como ilustrações quase literais do que está sendo trazido pelo som – estilo possivelmente popularizado a partir dos primeiros *softwares* de edição ao grande público como o *Windows movie maker*.

Conforme Weller (2005) e Bohnsack (2007) a compreensão da imagem se estabelece em sua totalidade com a compreensão dos níveis objetivos, expressivo e documentário. Neste caso, a literalidade do texto narrado dá acesso direto ao nível expressivo, enquanto as escolhas da estrutura formal como a composição dos enquadramentos e montagem traduzem as visões da autora sobre o mundo e de suas experiências, permitindo a leitura do nível documentário.

Neste filme carta as escolhas demonstram a representação dos desejos de um futuro profissional de destaque, uma valorização de carreiras onde a resistência e perseverança são constantemente reforçadas como valores distintos das profissões e ideais a serem buscados. Em comum, ainda, o *status* social diferenciado que essas escolhas propiciam aos membros destas duas classes. A carreira militar, valorizada no momento atual, e a medicina, uma das carreiras mais bem remuneradas do país. Isso é reforçado pela narração da sequência seguinte onde ouvimos “*sua vida está muito boa e sim, já teve as piores, mas você é forte e vai para passar qualquer desafio, qualquer barreira, e sempre tenha em mente que não vai ser fácil, mas também nem tudo que vem fácil vai fácil, então jamais desista dos seus sonhos*” (LANA, 2021).

Como uma carta para si mesma, e de forma tão direta, esse parece ser o centro dos anseios da autora, que reforça em seu texto, por meio da repetição, a importância da força e da resiliência como chave para chegada a esses objetivos e a continuidade dos estudos, mesmo com as dificuldades encontradas na pandemia, como um pedido especial ao fim do documentário.

Em entrevista semiestruturada com Lana, a autora comentou ter contato com o gênero documentário por meio do Globo Repórter e outras produções “*quando tá passando na TV*”. Sobre a oficina, trouxe questões importantes sobre seu processo de produção. Dificuldades com a escrita do roteiro, especificamente em encontrar o tom da carta. Ela relata que primeiro iria escrever para si mesma aos oitos anos de

idade, teve dúvidas de como seria esse texto, até escolher escrever para o seu eu de 21 anos.

Ainda que por não ter muitos conhecimentos técnicos, e nem um apoio neste sentido dos seus parentes mais próximos, destacou que teve dificuldades para captar mais imagens. Relatou como se sentiu desmotivada durante o processo, mas que os incentivos das mensagens durante a oficina foram importantes para que ela mantivesse o foco e conseguisse finalizar seu documentário. Lana afirmou que a edição foi a parte mais simples na medida que já dominava a lógica da montagem por já utilizar o aplicativo *TikTok* que possui uma estrutura similar para a edição dos vídeos. Relevante, também, é a reflexão trazida sobre a produção realizada e como se sentiu ao ver o material:

No começo do vídeo eu senti que era pessoal, mas aí no meio eu senti que podia ser mais, tipo, eu poderia ter mostrado outras coisas. Na hora que eu estava fazendo eu não pensei, mas depois que eu vi o vídeo, eu pensei, refleti e vi que poderia ter mostrado algumas coisas mais, outros pontos de vistas que eu não mostrei... (LANA, 2021).

Esse comentário revela como a construção do documentário é um processo contínuo de inclusão e edição de imagens, de busca por novas formas e ajustes que possam traduzir melhor os sentimentos do autor. Especialmente por ser sua primeira experiência de produção de documentário e ter dito pouco contato anterior com o gênero. Neste sentido, sua fala também mostra como esta experiência é potente como prática autoral e como exercício de linguagem e expressão audiovisual para os estudantes.

3.3.2 Análise 2 – Lúcio

1. **Autor:** Lúcio, 15 anos, estudante do 1º ano do ensino Médio;
2. **Disponível em:** <https://youtu.be/07u-XUZUa70>;
3. **Duração:** 2 minutos e 14 segundos;
4. **Sinopse:** Carta para a namorada, dizendo como ela tem sido importante em sua vida e como mesmo na pandemia eles conseguiram ter momentos felizes;
5. **Recursos de linguagem audiovisual:** Fotos do casal; legendas com as datas importantes e comentários bem-humorados; efeitos de movimentação nas fotos;

6. **Ferramentas utilizadas para realização:** Celular do irmão; aplicativos; gravador de voz; computador; e *site Clipchamp* para edição e legendagem;

7. **Descrição das sequências:**

Sequência 1 00:00- 00:02

Cartela com o *nome* da namorada.

Sequência 2 00:06-

Tela preta, foto plano médio da namorada do autor sentada à mesa com celular a frente.

Sequência 3 00:08-

Cartela preta com letras amarelas: “Pq é pq é miermo” [*sic*] (centralizado).

“Vou falar em segunda pessoa msm” [*sic*] (abaixo).

Sequência 4 00:11 4-

Colagem com 2 fotos do autor e sua namorada; texto: “Namorada você é muito especial para mim”.

Sequência 5 00:15- 5-

Cartela preta com letras amarelas “Dms cara” [*sic*].

Sequência 6 00:17-

Foto casal – luz plano médio com amarelada no rosto.

Texto: “Todos os momentos que a gente já viveu juntos foram incríveis”.

Sequência 7 00:22-

Foto casal plano geral, com chalé ao fundo.

Texto: “Estar ao seu lado é maravilhoso dar carinho e receber” [*sic*].

Sequência 8 00:25-

Colagem com 2 fotos do autor e sua namorada; namorada de lado beija o autor.

Plano detalhe: mão do autor no cabelo da namorada de costas.

Texto (continuação): “É muito bom, compartilhar nossas loucuras”.

Sequência 9 00:29-

Colagem com 2 fotos do autor e sua namorada; plano médio Nicolý com a mão no rosto e autor olhando para a câmera.

Primeiro plano: *selfie* do casal fazendo careta.

Texto (continuação): “As minhas as suas, Misturar, cara...isso é muito bom”.

Sequência 10 32 10-

Texto centralizado: “É maravilhoso”.

Sequência 11 00:34-

Foto plano geral: autor e sua namorada de costas caminham pelo bosque.

Texto (continuação): “Amor, desentendimentos haha é são momentos especiais q vou guardar para o resto da vida. Hoje dia 23 de julho de 2021” [sic].

Sequência 12 00:45-

Foto plano detalhe mão do casal.

Texto: “4 meses e 10 dias juntos”.

Sequência 13 00:50 13-

Colagem: foto do *Instagram* com textos sobreposto.

Sequência 14 00:52-

Mesma foto plano geral: autor e sua namorada de costas caminham pelo bosque.

Texto: “As histórias que a gente já contou um pro outro são incríveis. Dia 12 de fevereiro de 2021 em plena pandemia da covid-19 comecei a namorar uma garota incrível” [sic].

Sequência 15 01:04-

Colagem com 2 fotos. 1 imagem do *Instagram* – mão do autor entrega uma flor, namorada olha para a câmera.

Plano americano 2: repetição foto plano médio da namorada do autor sentada à mesa com celular à frente.

Sequência 16 01:04-

Autor com chapéu: foto invertida na edição

Texto: “Que virou ela de ponta a cabeça. E isso é muito bom sabe”.

Sequência 17 01:12

Texto: “Dia 12 de março de 2021, o dia que fui falar com o pai dela”.

Sequência 18 01:16

Foto plano conjunto: autor e dois homens sorriem, balões azuis acima e refrigerantes no plano anterior.

Texto (continuação): “O dia que fui falar com o pai dela”.

Sequência 19 01:18-

Imagem: gráfico estilizado de um eletrocardiograma com corações.

Texto: “Nesse dia... Eu percebi que minha saúde estava muito boa. Porque eu sentia todas as batidas do meu coração sabe”.

Sequência 20 01:15-

Foto do autor em plano médio de chapéu sobrepõe o gráfico e após entra um coração centralizado sobre a foto.

Texto (continuação): “Sentia meu coração aqui na garganta”.

Sequência 21 01:30-

Imagem de mesa de sinuca aparece e vai piscando em pontos diferentes no ritmo da fala.

Texto (continuação): “Naquele momento acho q fui bom, pq até uns dias atrás estava jogando sinuca cara. Na casa dela com o pai dela” [sic].

Sequência 22 01:38 -

Foto plano geral do casal de costas andando pelo bosque (mesma foto anterior).

Texto (continuação): “Dia 16 de maio era domingo a gente tinha saído juntos pela primeira vez, estávamos indo para a casa do tio dela. Esse dia foi incrível. Como todos os outros” [sic].

Sequência 23 01:48

Foto Instagram plano médio do casal em plano holandês. Namorada no plano anterior dando um beijo, autor atrás olhando para a câmera, carro ao fundo.

Texto (continuação): “Brincamos, jogamos conversa fora e muito mais”.

Sequência 24 01:51-

Foto Instagram plano médio do casal em plano holandês. Namorada deitada no colo olhando para câmera, autor olhando para fora do quadro. Árvores ao fundo.

Texto (continuação): “Jogamos conversa fora e muito mais”.

Sequência 25 01:52-

Foto Instagram plano geral casal sentado em um banco, ao fundo chalés. Sobreposta à foto um coração com aliança próxima a cabeça da namorada.

Texto (continuação): “Enfim. São recordações maravilhosas e muito especiais”.

Sequência 26 01:57-

Foto Instagram plano médio holandês do casal. Autor abraçado a namorada olham para a frente; namorada deitada no colo olhando para câmera, autor olhando para fora do quadro. Árvores ao fundo (repetida).

Texto (continuação): “Um momento que eu e ela sabemos o quão foi bom, mas já dá para vocês terem uma ideia de como foi”.

Sequência 27 02:03-

Colagem com várias fotos do Instagram, a maior parte que já havia aparecido
Texto: “De como é o nosso relacionamento, então moh, se C estiver vendo esse vídeo é porque eu te amo muito tá bom minha vida, te desejo toda a felicidade do MUNDO” [sic].

Sequência 28 02:12-

Foto do *Instagram*: mão do autor entrega uma flor (mesma foto, mas agora ampliada e centralizada).

Texto (continuação): “Você é uma menina de ouro para mim”.

Sequência 29 02:15-

Foto do Instagram primeiro plano: namorada beija o rosto do autor sob a árvore.

Texto (continuação): “Bjs...” [sic].

8. Metáforas de foco

O autor Lúcio, 15 anos, apresenta em seu filme-carta os momentos mais marcantes de seu namoro recente. Dirigindo-se diretamente à namorada, o autor constrói uma narrativa visual com utilização de fotos pessoais e textos na tela onde vai recuperando suas memórias afetivas e convidando a remetente a rever os momentos do casal e como estes foram sentidos pelo autor. O vídeo tem um tom apaixonado com muitas declarações e elogios para a namorada, mas também com a força do exagero visual como alívio bem-humorado em alguns trechos, traduzindo assim o sentimento de extrema felicidade de um amor juvenil.

A utilização de fotos e textos limita a experiência sonora apenas a narração. Desta forma, destaca-se a força da expressividade do narrador que modula suas emoções de forma bem marcada ao longo do vídeo, falando de forma franca e aberta, com pequenas mudanças de tom e pausas dramáticas bem colocadas que dialogam com a proposta geral do filme-carta. A escolha de legendas que hora reproduzem o que é dito, hora fazem comentários sobre as situações também é um elemento a ser notado na escolha estética do autor.

Tendo como particularidade a montagem estruturada em imagens estáticas, parece-nos adequado utilizar a composição formal como possibilidade de acesso ao nível documentário. Segundo Baltruschat (2013, p. 164) “Fotogramas individuais possibilitam uma análise detalhada das relações simultâneas enquanto a

sequencialidade é deixada de lado”. Isto propõe a utilização das metáforas de foco no âmbito da composição formal dos fotogramas quando os planos ficam mais distantes ou por um período maior. Sugere, ainda, que sejam realizadas comparações entre os fotogramas escolhidos com o restante do filme e entre si.

Desta forma, escolhemos dois planos que nos parecem significativos do filme como um todo. O primeiro, uma foto do casal que é apresentada cinco vezes ao longo do filme (Figura 15a) um plano geral com os personagens de costas caminhando em um local bucólico. A segunda é uma foto do autor em companhia do pai da namorada (Figura 15b), nela vemos o contexto de uma festa em um plano conjunto dos personagens.

Figura 15 – Quadros para comparação entre as sequências

a) Autor e namorada caminham juntos

b) Autor ao lado do pai da namorada



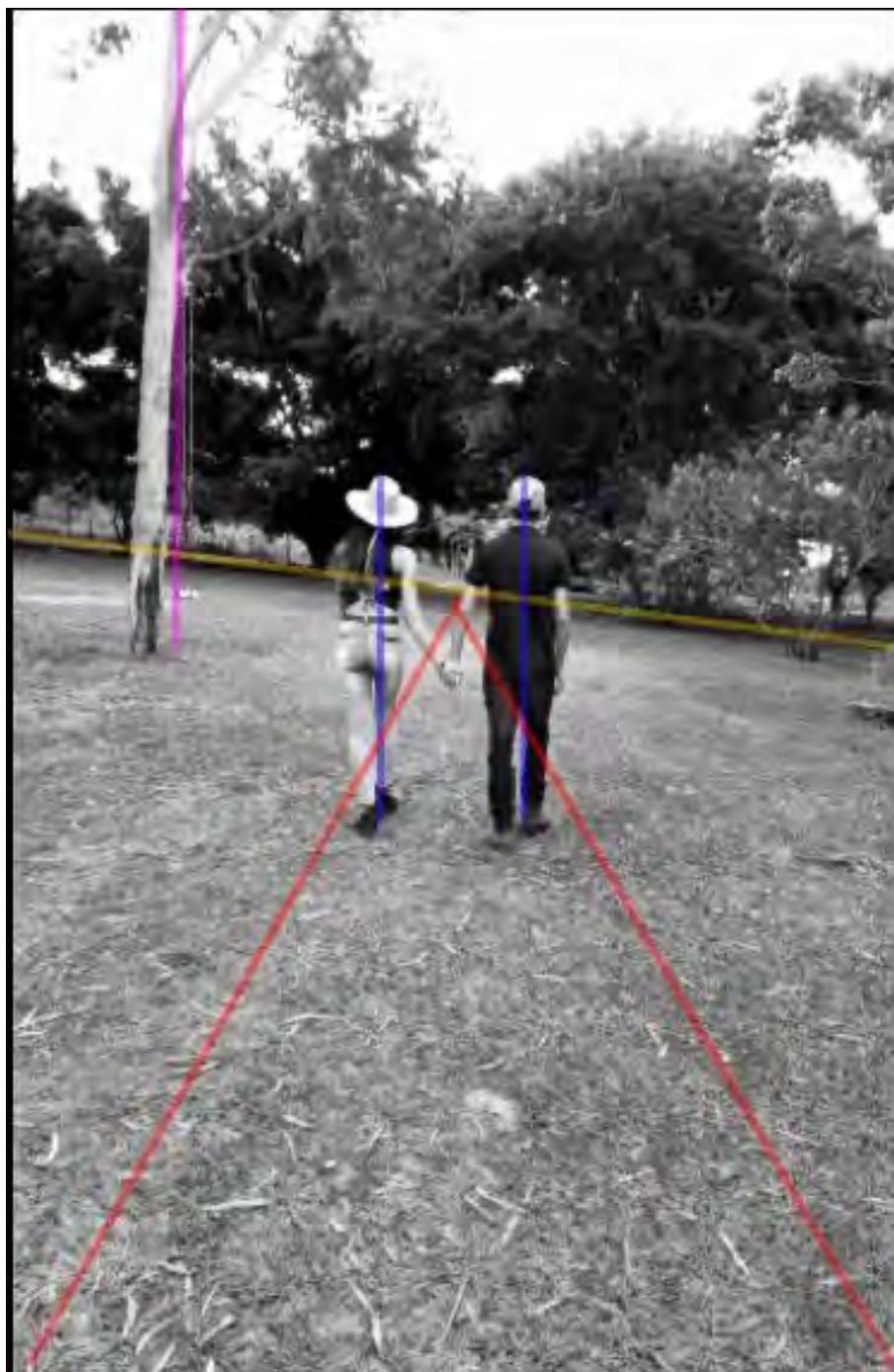
Fonte: Quadros do vídeo original.

A Figura 16 detalha a estrutura planimétrica, nela podemos observar apenas uma única linha horizontal, essa linha do horizonte inclinada (linha amarela) serve como referência para a composição do restante da foto criando uma massa esverdeada e homogênea com a grama seca na parte inferior, e na parte superior uma massa mais densa com tons de verde mais vivos e uma variação entre o topo das árvores e o céu.

As linhas verticais criam a sensação de profundidade com o casal centralizado no meio do quadro no segundo plano (linhas azuis). A árvore mais à

frente (linha rosa) sugere uma tridimensionalidade para a cena. O ângulo de câmera levemente mais alto cria com esse elemento um ponto de fuga centralizado no meio da foto (linhas vermelhas).

Figura 16 – Autor e namorada caminham juntos



Fonte: Quadros do vídeo original manipulados digitalmente pelo pesquisador (2021).

Segundo Bohnsack (2007) podemos entender por meio da estrutura planimétrica qual a perspectiva e visão do mundo lançada na criação da imagem.

Neste caso, chama-nos a atenção o equilíbrio na apresentação do casal, colocado de maneira bastante simétrica no meio do quadro. A altura equivalente dos dois personagens, a distância entre cada um e as laterais do quadro, bem como em relação a parte superior e inferior, criam um enquadramento ordenado. A linha horizontal, levemente inclinada, torna o enquadramento mais suave. A organização dos planos sugere, assim, um casal que segue junto para um ponto no horizonte, de mãos dadas, nos mesmo passos e em harmonia, sem rigidez na chegada.

A projeção perspectivista orienta o olhar para o casal, que é o centro da imagem, e toda a atenção está voltada para eles. Relevante notar como o ponto de fuga conflui para o gesto dos braços dados. Passando para o nível iconográfico esse mesmo gesto pode ser analisado com o caráter romântico e carinhoso que atribuímos a um passeio acompanhado no campo, revelando assim, o traço apaixonado presente no documentário.

Avançando sobre a coreografia cênica, buscamos a ambientação onde ocorre a cena social e elementos iconográficos que possam trazer indícios das experiências e do meio social dos personagens.

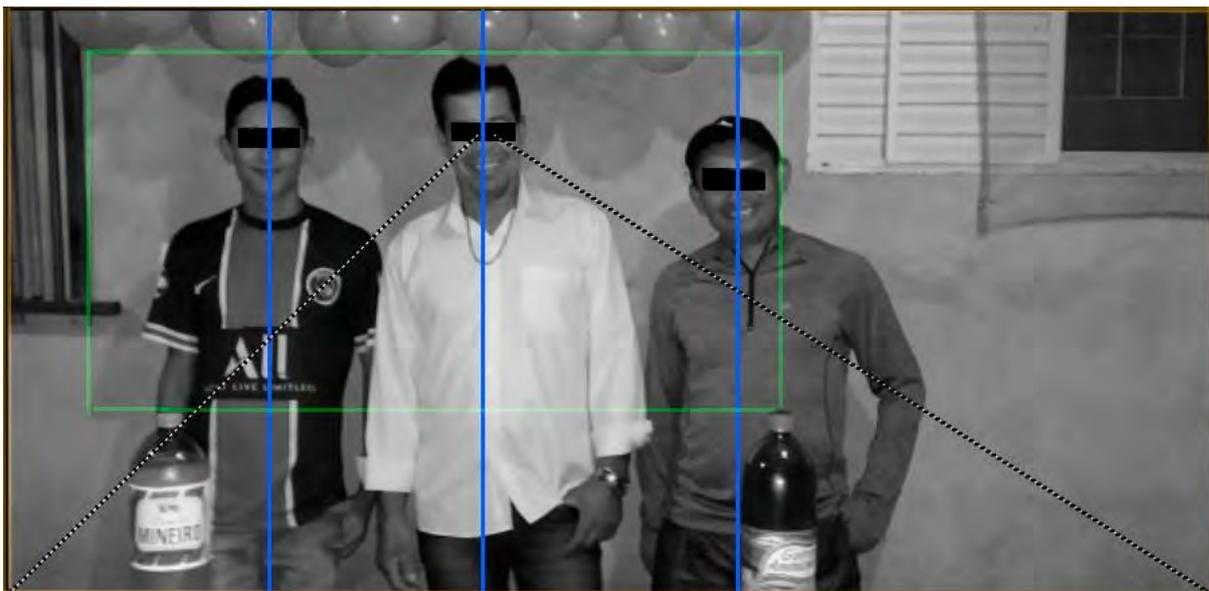
Neste exemplo, vemos um espaço natural, sem referências a edificações ou outros elementos urbanos. O figurino do casal também reforça essa percepção, na medida que ambos estão utilizando botas, calças jeans mais apertadas e chapéus. Essa indumentária é bastante presente na cultura do interior do Brasil, uma moda conhecida que incorpora elementos do sertanejo nacional aos do *country music* estadunidense.

Esse figurino distinto vai estar presente em outras imagens do vídeo, bem como a presença de ambientes bucólicos e pouco urbanizados. A cidade de São Sebastião, DF, foi formada originalmente como uma agrovila, e grande parte das áreas da cidade ainda estão em espaços onde a urbanização não se deu de forma completa. É possível, assim, inferir como o autor se identifica com esse estilo de vida mais rural e com o conjunto de valores mais tradicionais e conservadores, como veremos na próxima imagem.

A estrutura planimétrica da Figura 17 contrasta com a leveza da foto anterior – aqui não temos claramente uma linha do horizonte, mas o conjunto de planos é estabelecido por objetos à frente dos personagens. Balões de aniversários e duas garrafas de refrigerante estabelecem um plano anterior (quadrado verde), possivelmente uma mesa de aniversário, onde os objetos estão apoiados e a

decoreção mais acima, criando duas linhas simétricas horizontais entre as garrafas e na linha dos balões acima. Os personagens têm uma postura mais rígida e as linhas verticais (azuis) no eixo dos seus corpos demonstram que mantém uma distância equivalente entre eles próximos, mas sem se tocar. O fundo é chapado sem referências à continuidade, o plano posterior não é claramente identificável e está colado aos personagens, à exceção das sombras suaves projetadas na parede.

Figura 17 – Autor e o pai da namorada



Fonte: Quadros do vídeo original manipulados digitalmente pelo pesquisador (2021).

A projeção perspectivista destaca como a fotografia está orientada para realçar a figura do pai. As linhas tracejadas demonstram como o ponto central da composição da imagem é ele. Além de mais alto, localiza-se no meio dos outros dois e posicionado levemente a frente. Assim colocada, sua cabeça torna-se o vértice de um triângulo que guia o olhar para sua figura.

O elemento triangular pode ser criado por meio de uma série de artifícios: iluminação, acessórios, imagens externas, posicionamento do personagem ou movimento. O triângulo pode se referir a harmonia familiar como no caso do pai da mãe do filho. Ele também pode evocar uma trindade religiosa harmônica como a do pai, do filho e do Espírito Santo (VAN SJILL, 2017, p. 60).

Na coreografia cênica podemos notar a distinção entre os figurinos dos personagens: os três se apresentam com roupas novas e contemporâneas, mas o pai utiliza uma camisa social, colar e relógio que não se destacam aqui como

símbolo de riqueza ou *status*, mas servem como símbolos de comparação com o vestuário mais jovem e despojado dos personagens laterais. Neste contexto, a camisa de futebol do autor, uniforme do time *Paris Saint Germain*, time de Neymar, é um símbolo de *status* entre os jovens, portanto adequada a uma ocasião festiva como um aniversário e/ou para conhecer o pai da namorada.

Esta fotografia (Figura 18) compõe a sequência do documentário onde Lúcio narra o momento mais tenso do seu relacionamento: o dia em que foi conhecer o pai da namorada. Dentro da montagem o autor utiliza diversas brincadeiras tanto na narração quanto na composição dos quadros para descrever como essa experiência foi marcante para ele, da tensão inicial até a amizade que se estabeleceu entre os dois, em especial no jogo de sinuca. Nos exemplos abaixo, outras duas imagens dessa sequência, onde ele fala da sensação de coração palpitando e do coração na garganta, ilustrados literalmente.

Figura 18 – Imagens da sequência na qual o autor conhece o pai da namorada



Fonte: Quadros do vídeo original manipulados digitalmente pelo pesquisador (2021).

A interpretação refletida dessas cenas permite apontar algumas interpretações sobre o documentário: no nível expressivo, o autor utiliza diversas hipérboles para se referir a namorada “garota maravilhosa”, “menina de ouro”, “minha vida”, e ao relacionamento “compartilhar nossas loucuras”, “maravilhoso dar e receber carinho” – frases condizentes com a intensidade do amor juvenil. Vemos, ainda, o carinho demonstrado nas fotos e nas legendas das publicações do

Instagram que compõem o material do filme carta. Alguns gestos que perdem espaço no mundo dos relacionamentos fluidos, do amor líquido (BAUMAN, 2004) são destacados na narrativa, tais como conhecer os pais da namorada, passear de mãos dadas, usar aliança de compromisso. Podemos imaginar como o significado dessas ações é forte e representativo para esse jovem e como expor dessa forma sua intimidade por meio do audiovisual foi importante.

Durante a entrevista semiestruturada ocorrida ao final da oficina, Lucio apontou que costumava assistir alguns documentários na *Netflix*, sem lembrar exatamente quais. Relatou, ainda, que já tinha alguma experiência prévia com a gravação de vídeos e áudios, que sua maior dificuldade foi a escrita do roteiro, por ser um processo que ainda não conhecia, mesmo assim, destacou que foi a parte que mais gostou de fazer, justamente pelo desafio.

Também falou sobre algumas dificuldades técnicas que atrapalharam sua produção. Questionado sobre isso, respondeu: *“Mais a questão do celular, porque meu celular quebrou. O do meu irmão é dele, ele pegava, né? aí eu tava fazendo uma coisa importante no dia, (tinha) que parar para dar para ele”* (LÚCIO, 2021).

Apontou, ainda, como o relacionamento melhorou após a namorada ver o vídeo, e que se sentiu representado na obra final, embora estivesse em dúvida se o documentário era mais sobre ele ou era para a namorada: *“Me senti bem representado, mas que não foi exatamente para mim, né? (eu não sei) escrever muito bem assim para mim, porque se eu fosse escrever para mim, aí poderia botar um outro filme”* (LÚCIO, 2021).

3.3.3 Análise 3 – Roberta

1. **Autora:** Roberta, 15 anos, estudante do 1º ano do ensino Médio;
2. **Disponível em:** <https://youtu.be/IC1G8SCVJXg>;
3. **Duração:** 54 segundos;
4. **Sinopse:** Relato sobre o que tem sido difícil na pandemia, tais como: ficar longe dos familiares, não poder abraçar e ter cuidados com a saúde. A parte positiva é poder ficar mais tempo com os pais, ter tempo para ver séries e não precisar acordar cedo;
5. **Recursos de linguagem audiovisual:** *Gifs*; animação não autoral; música; imagens autorais captadas;

6. Ferramentas utilizadas para realização: Celular próprio; aplicativos de gravação de voz; e edição Vivavideo.

7. Descrição das sequências:

Sequência 1- 00:00 - 00:24

Vídeo: Animação sobre os cuidados para evitar a disseminação do vírus.

Áudio: Sobre uma música animada a autora relata que ficar longe dos familiares é o mais difícil nessa pandemia, mas que os cuidados são necessários para que ela acabe logo.

Sequência 2- 00:24 - 00:39

Vídeo: Plano Sequência iniciado no ponto de vista dos pés da autora, ela caminha pela terra e levanta a câmera para revelar sua rua, seguindo em uma panorâmica para o outro lado.

Áudio: Sobre a mesma música animada a autora diz que o lado positivo é não precisar acordar cedo, poder ficar mais tempo junto aos pais e ter mais tempo para ver séries e filmes.

Sequência 3- 00:39-00:54

Vídeo: Plano ponto de vista pela janela do carro mostrando a cidade de São Sebastião, DF, plano de um homem dirigindo o carro, plano detalhe tela do computador com filme sendo exibido.

Áudio: Segue a mesma música animada sem narração.

8. Metáforas de foco:

Roberta realizou um filme curto e direto sobre sua visão da pandemia. Este foi o único dos documentários que optou pelo formato vertical na finalização. A linguagem adotada pela autora trouxe bastante influência das redes sociais como o *TikTok*, além do formato vertical, o uso de trilha musical, fusões entre os planos e de animações não autorais remixadas. A montagem foi baseada no uso de elementos diretos aos narrados, com planos que ilustravam o que era dito, embora de forma não síncrona.

As sequências 2 e 3 apresentam como característica principal a utilização de imagens captadas pela autora, planos que traduzem as impressões de verossimilhança e autenticidade, formas indiciais que apontam para o sistema estilísticos dos filmes de reportagem como aponta Odin (2012):

- no nível da imagem: flou [foco embaçado], tremulação da imagem, *travellings* aos solavancos, panorâmicas hesitantes, golpes de zoom, rupturas brutais no desenvolvimento dos planos e no encadeamento das sequências, longos planos-sequências, iluminação deficiente, grão da película...
- no nível do som: timbre específico do som direto (por oposição ao som de estúdio: ausência de ressonância), ruído, estrutura linguística da palavra “viva”... (esse nível não está, evidentemente, sempre presente nos filmes de reportagem, pois existem reportagens silenciosas) (ODIN, 2012, p. 25).

Nichols (2005) aponta como essa autenticidade documental nos oferece um fascínio na medida que permite a oportunidade de testemunhar a vida dos outros. No filme de Roberta, essa construção se dá além do registro bastante cru, pela opção em trazer o plano ponto de vista no início da sequência, revelando assim que a partir desse momento veremos o mundo por seus olhos. A autora não revela seu rosto preferindo marcar sua presença apontando a câmera para os pés. Vemos seus sapatos e a sua saia primeiro contra o piso da casa e, em seguida, caminhando pela terra do quintal até a entrada da rua. Sem cortes, Roberta levanta a câmera e aponta para um dos lados de sua rua e depois para o outro, dando ao espectador a sensação de caminhar com ela e conhecer um pouco do seu espaço.

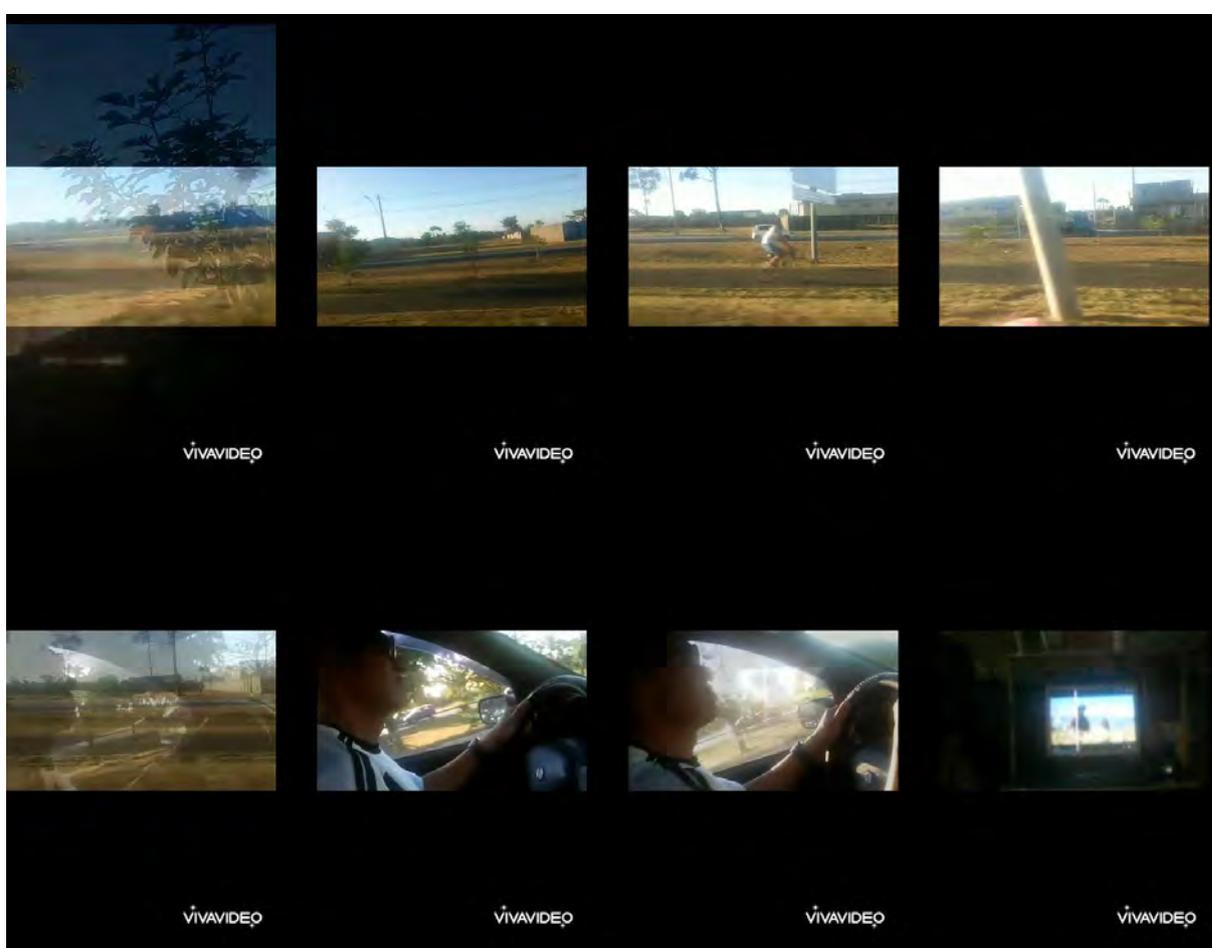
Figura 18 – Sequência caminhada



Fonte: Quadros do vídeo original manipulados digitalmente pelo pesquisador (2021).

A coreografia cênica revela uma rua sem asfalto com casas espaçadas, com tijolos aparentes, cercas de arame e um amplo espaço de terra preenchidos pela poeira dos meses de seca no DF. Em frente à sua casa, outra cena típica do período de estiagem: o mato queimado e as árvores retorcidas do cerrado. A perspectiva da cena começa com uma câmera baixa que destaca sua roupa e sapatos coloridos, logo depois a câmera alcança a altura dos olhos e varre o cenário da rua de ponta a ponta. Não temos nada especificamente em detalhe, em nenhum momento a câmera fica parada ou revela algo de maior interesse do observador. A planimetria do quadro reforça o ambiente urbano no meio de um espaço ainda rural, com as casas e construções retangulares dividindo espaço com os “vazios” do chão e as formas orgânicas das árvores (Figura 18).

Figura 19 – Sequência 3



Fonte: Quadros do vídeo original manipulados digitalmente pelo pesquisador (2021).

Na sequência número 3 (Figura 19) vemos São Sebastião, DF, passar pela janela – carros, caminhões e bicicletas acelerados cortam o quadro. Não temos um

indício claro de ponto de vista a princípio, mas o plano seguinte com seu pai ao volante revela que aquela visão é da autora. São Sebastião como muitas Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal tem uma longa estrada que separa a rodovia de sua entrada principal, de modo que para chegar ou sair da cidade, esse espaço ainda sem casas é parte da paisagem dos moradores. Desse modo, a cena com seu pai ao volante é possivelmente cotidiana para a autora. Terminamos o filme com a cena escura da tela do computador exibindo um filme, um final feliz. Conforme o texto narrado esse é o lugar de aconchego da autora, ficar ao lado dos pais e ver filmes e séries.

Durante a realização das entrevistas, Roberta revelou que costuma assistir alguns documentários pelo *YouTube*, mas não precisou os títulos nem o contexto. Disse ter gostado muito das oficinas: *“Eu adorei a oficina. O que mais gostei foi fazer o roteiro e depois as filmagens, essas coisas de poder mostrar para os colegas e professor”* (ROBERTA, 2021). Sobre o documentário realizado, destacou o roteiro como ponto mais desafiador para ela e não ter tido dificuldade nas outras etapas.

3.3.4 Análise 4 – Diego

1. **Autor:** Diego, 15 anos, estudante do 1º ano do ensino Médio;
2. **Disponível em:** <https://youtu.be/kuQxkRjHutU>;
3. **Duração:** 2 minutos e 10 segundos;
4. **Sinopse:** O eu do futuro recebe uma carta do presente contando como a pandemia mudou as relações pessoais. A partir daí os dois conversam pelo celular sobre a dificuldade das pessoas em respeitar as regras de distanciamento na cidade.
5. **Recursos de linguagem audiovisual:** Caracterização dos personagens: o futuro com barba e o presente sem; *gifs* e memes irônicos.
6. **Ferramentas utilizadas para realização:** Celular do irmão; aplicativo gravador de voz; e *Capcut* para edição e legenda;
7. **Descrição das Sequências:**

Sequência 1- 00:00- 00:14

Vídeo: Plano *plongée* com personagem sentado em frente ao *notebook*. Não vemos seu rosto.

Áudio: Autor diz que estava procurando emprego quando recebeu uma carta e de quem poderia ser – revela-se que a mensagem é do seu eu de 15 anos (idade atual).

Sequência 2- 00:14 - 00:28

Vídeo: Personagem aparece em primeiro plano sem barba com a câmera mais baixa, autor no futuro, com barba, reflexivo olha para os lados.

Áudio: Personagem diz que veio contar novidades, a maioria ruim, e que espera que no futuro seja melhor, voz *off*. Autor no futuro pergunta se as coisas não estão boas ali (passado).

Sequência 3- 00:28-00:41

Vídeo: sequência de cliques de imagens de memes, com símbolos da Covid-19, como uma reinterpretação da cena de ‘Indiana Jones’ fugindo da pedra, neste caso a forma do vírus, seguida por uma imagem de alguma novela latina (possivelmente) com texto: “*Me está atormentando, verdad?*”, imagem do desenho ‘Bob Esponja’ com o personagem principal doente no sofá. Sequência com animação e fotos mostrando os cuidados para a prevenção da doença.

Audio: Voz *off* Narrador do presente “*Na época que estou vivendo tem um vírus que está atormentando a todos*” – e a seguir começa a listar os cuidados que se deve ter para preveni-lo. Em tom irônico termina com “*E essa frescura toda...*”.

Sequência 4- 00:41-01:47

Vídeo: Personagens discutem sobre a importância do uso de máscara e dos cuidados sobre a prevenção. Primeiro plano em *contraplongé* do autor no futuro, olhando seriamente, interrupção com um meme “É chato”. Plano ponto de vista do autor no presente vendo seu eu do futuro no celular, *contracampo*²⁵ as mãos seguram o celular onde o autor no futuro, em primeiro plano, falando diretamente com sua versão mais nova. Meme mostra menino sentando no sofá refletindo sobre algo. Sequência de imagens de crianças correndo no pátio e depois trechos da novela ‘Carrossel’ com duas meninas uniformizadas conversando, animação menino irônico com as mãos

²⁵ “O ‘contracampo’ é uma figura de decupagem que supõe uma alternância com um primeiro plano então chamado de “campo”. O ponto de vista adotado no contracampo é inverso daquele adotado no plano precedente, e a figura formada dos dois planos sucessivos é chamada de ‘campo-contracampo’” (AUMONT; MARIE, 2004, p. 61-62).

levantadas com texto “*Tô nem aí*”. Imagens de São Sebastião, DF, – plano geral dos carros passando em alta velocidade pela avenida, vídeo jornalístico “Bolsonaro se atrapalha colocando o elástico da máscara”.

Áudio: Autor do futuro alertando sobre a importância do uso de máscaras e das medidas de segurança para evitar as mortes, é interrompido por voz em *off* do autor no presente: “*Mas é chato!*”. Autor no futuro retoma o raciocínio: “Pode ser chato, mas quantas mortes ela já evitou?” – e pergunta ao seu eu do presente quantas foram as mortes. Voz *off* e eu do presente falando sobre a vacina. O autor do futuro repreende novamente seu eu do presente, aponta que se ele acha chato não poder ir para escola ou ver os amigos deveria pensar em quantas pessoas gostariam de ter a chance de estar em seu lugar sem se importar em seguir essas medidas e que na cidade tem sido difícil.

Sequência 5- 01:47- 02:00

Vídeo: Autor no Presente, contracampo da sequência anterior em primeiro plano, contra *plongée*. O autor fala com o seu eu do futuro. Meme com cena atchin, da Branca de Neve, espirrando. Animação – postes de luz brincando.

Áudio: Em *on*, personagem no presente se defende dizendo que mesmo reclamando segue as recomendações. Depois, em *off*, personagem fala que pensa diferente de outros que acham que é só uma gripezinha – e não levam a sério a doença.

Sequência 6- 02:00-02:03

Vídeo: imagem de um professor – plano inteiro em frente a lousa.

Áudio: Eu do futuro em *off* interrompe o raciocínio e diz “baixinho” que ele é o professor.

Sequência 7- 02:03-02:10

Vídeo: Cartela final. Texto branco sobre fundo preto, com agradecimento em nome do autor e da turma por ter acreditado em todos que fizeram o curso.

Áudio: Voz do narrador do *Google* lendo o texto da cartela.

8. Metáfora de foco:

Em seu filme Diego optou pelos recursos da encenação e da fabulação de um diálogo entre seu eu do presente e o eu do futuro. Essa escolha ecoa uma questão sempre recorrente no gênero sobre os limites dessas técnicas nas representações documentais, segundo Nichols (2005):

Alguns documentários utilizam muitas práticas ou convenções que frequentemente associamos à ficção, como, por exemplo, roteirização, encenação, reconstituição, ensaio e interpretação. (...) Como as idéias [sic] sobre o que é e o que não é adequado ao documentário mudam com o tempo, alguns filmes inflamam o debate dos limites entre ficção e não ficção (NICHOLS, 2005, p. 17).

Essa escolha também reverbera a importância da leitura documentarizante no processo de assistir ao filme. Segundo Odin (2012), o leitor não deixa de considerar o caráter documental, mesmo com a presença de um objeto irreal, de reconstituições e do fantasioso na obra. No filme de Diego essa encenação é dada no nível da coreografia cênica, na construção por meio do figurino e cenários, e por diferentes versões de si mesmo. Também, no nível expressivo, vemos formas de falar diferenciando e evidenciando o tom e as preocupações de cada idade (Figura 20).

Segundo Nichols (2005) o modo performático do documentário enfatiza o aspecto expressivo ou subjetivo, rejeitando a ideia de objetividade em favor de evocações e afetos, enfatizando o impacto emocional e social sobre o público. A voz do documentarista nesses filmes pode vir representada não apenas pelas imagens e sons objetivos do real, mas por performances e encenações que possam revelar uma maneira única de ver, valorizar ou avaliar seu tema.

Figura 20 – Imagens do autor na versão adolescente e adulto



Fonte: Quadros do vídeo original manipulados digitalmente pelo pesquisador (2021).

Deleuze (2005) identifica que por volta dos anos 1960 alguns autores, destacadamente Jean Rouch no “cinema-verdade”, promovem em sua narrativa ao incluírem essa fabulação dos personagens reais como possibilidade de representação e, mais que isso, buscarem essa forma de narração como uma forma de mostrar a força da fabulação para as populações marginalizadas permitindo, assim, que o falso se torne lenda, uma memória.

O que o cinema deve apreender não é a identidade de uma personagem, real ou fictícia, através de seus aspectos objetivos e subjetivos". É o devir da personagem real quando ela própria se põe a "ficcional", quando entra "em flagrante delito de criar lendas", e assim contribui para a invenção de seu povo. A personagem não é separável de um antes e de um depois, mas que ela reúne na passagem de um estado a outro. Ela própria se torna um outro, quando se põe a fabular sem nunca ser fictícia. E, por seu lado, o cineasta torna-se outro quando assim "se intercede" personagens reais que substituem em bloco suas próprias ficções pelas fabulações próprias deles (DELEUZE, 2005, p. 183).

Para dar conta dessa instância do futuro imaginada pelo autor, com suas implicações e aspirações, o filme se inicia com a versão adulta do autor (quadro 1 da sequência da Figura 20). O plano conjunto em *plongée* emula uma visão de câmera de segurança e deixa poucas informações sobre o personagem além do figurino formal e do *laptop*. A utilização de voz em *off* na montagem constrói uma expectativa sobre seu rosto e informa a condição adulta do personagem: “*Estou procurando emprego quando de repente recebo uma carta e fico pensando quem poderia ser...*” (DIEGO, 2021). A utilização dessa construção ficcional, com retardamento da revelação e escondendo o rosto para maior impacto das diferenças entre os personagens é um recurso muito inventivo.

No quadro de Diego mais jovem, o enquadramento, o cenário e o figurino contribuem para criar a oposição com seu eu adulto. A planimetria da imagem revela como o personagem deu destaque para o cenário externo. As linhas horizontais em vermelho, e verticais em amarelo, estão dispostas de forma inclinada. A copa da árvore concentra os cruzamentos que apontam para o rosto do personagem. A composição é orgânica e mais aberta com a massa verde preenchendo a maior parte do quadro. Na parte de baixo, descentralizado no plano, o personagem equilibra o quadro com uma massa azul em sua camiseta que ainda tem as diversas linhas do xadrez da estampa (Figura 21).

Figura 21 – Planimetria do quadro, personagem jovem



Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

A perspectiva da foto revela um ângulo de câmera mais baixo, no canto inferior esquerdo, representado pelo quadrado azul. Com essa escolha se esconde a linha do horizonte e a casa do fundo, dando destaque para Diego e a árvore. Essa composição corrobora a ideia de contraste entre o ambiente aberto e suave desse plano e o cenário interno e rígido escolhido para sua versão adulta. A cena se completa com o personagem sem barba, falando de forma mais descontraída e com a camisa aberta (Figura 22).

A planimetria do quadro principal da versão adulta, o que mais se repete na montagem, tem uma composição bem diferente. As linhas horizontais e verticais aparecem de forma bem mais organizada no padrão repetitivo dos azulejos, telha ao fundo e na camisa do personagem, sugerindo uma formalidade e rigor compatível com a imagem mais velha criada para esse momento. Não temos uma definição muito clara da linha do horizonte ou ponto de fuga marcado (Figura 23).

A perspectiva do quadro também demonstra uma câmera baixa, representada pelo quadrado azul, destacando-o contra a parede de tijolos e criando uma sensação de superioridade. Com essa escolha, o autor parece, também, ter isolado outros elementos da cena que poderiam dispersar a atenção ou denunciar o espaço caseiro, tal como fez com o enquadramento usado no contracampo do personagem jovem. Sugere, ainda, que a carta que recebeu veio por meio do computador que aparece na primeira imagem, já que o personagem olha diretamente para esse

ponto durante o diálogo. Relevante notar que os dois planos iniciais de Diego adulto alternam entre uma câmera muito alta e outra mais baixa, criando distorções e reforçando o caráter de encenação e troca de olhares entre suas duas versões (Figura 24).

Figura 22 – Imagem – perspectiva



Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

Figura 23 – Planimetria do quadro, personagem adulto



Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

Na coreografia cênica se destaca a presença da barba, o elemento principal da caracterização. Sua camiseta apresenta um outro tom de azul, mais leve pela presença das linhas na estampa. Aqui a camisa tem manga longa e está fechada, uma composição mais formal. O contraste entre o azul e a parede branca cria um espaço interno, neutro e formal. Uma diferença entre o verde e o aberto do enquadramento escolhido para representar o autor no presente (Figura 25).

O contracampo do quadro da Figura 25 estabelece uma dinâmica inventiva na montagem, proporcionando uma conversa franca entre dois personagens distintos, com diferentes preocupações por seus momentos de vida. A projeção da responsabilidade da vida adulta e o tédio juvenil com o excesso de regras traduzido em um *raccord* de olhar. Esse momento que vemos pelos olhos do autor e compartilhamos é descrito assim por Aumont e Marie (2004):

Figura 24 – Perspectiva, personagem adulto



Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

(...) a prática do *raccord*, ou seja, de um tipo de montagem na qual as mudanças de planos são, tan-to quanto possível, apagadas como tais, de maneira que o espectador possa concentrar toda sua atenção na continuidade da narrativa visual." O caso mais significativo é o do *raccord* sobre um olhar, em suas diversas variantes (vidente/visto, campo/contracampo), em que o segundo plano representa o objeto olhado pelo personagem apresentado no primeiro - podendo esse objeto ser ele próprio um personagem que olha o primeiro (ou não) (...) "Nesse *raccord*, o espectador é, o tempo de um olhar, colocado em relação direta com a subjetividade de uma personagem, e essa coincidência momentânea, um

dos agentes mais sólidos da identificação, é um dos meios de inclusão do sujeito espectador na narrativa fílmica (AUMONT; MARIE, 2004, p.251-252).

Figura 25 – Contracampo – plano ponto de vista



Fonte: Quadro do vídeo original.

Durante a entrevista semiestruturada realizada após a oficina, Diego destacou como achou significativo esse momento em sua produção. O autor disse que mesmo tendo escrito o texto, ao ver o personagem na montagem final ficou emocionado e pensando no sermão que sua versão adulta deu e sobre a questão da falta de cuidado durante a pandemia. Destacou ainda que mesmo achando que poderia ter realizado mais coisas, se sentiu feliz com as ideias que concretizou no seu documentário:

Eu achei que poderia fazer mais, né? É muito bom uma forma bem legal de se expressar, o é legal assim, você poder fazer um vídeo. (me senti) emocionado não por fazer eu mesmo né? mas de mim mesmo, é bem legalzinho eu mesmo o próprio, porque tem uma parte que as pessoas brincam com esse vírus depois uma rede elétrica pulando aí eu achei: nossa cai tão bem, estou tão bem, né? Eu acho que a outra (parte) que falava para mim e me dava aquele sermão entende, eu pensativo (DIEGO, 2021).

Diego revelou não ter costume de assistir documentários e disse ter se sentido muito desafiado na produção do roteiro por ter que pensar na construção dos personagens e que na gravação dos dois momentos também teve dificuldades pela questão de gravação do áudio: “O som, (porque) o som muitas vezes só ficava eu, aí tive que gravar de novo, né? Porque eu tava meio... meio ruim, né? E eu não tava num bom lugar para (gravar) ele” (DIEGO, 2021).

3.3.5 Análise 5 – Natan

1. **Autor:** Natan, 15 anos, estudante do 1º ano do ensino Médio;
2. **Disponível em:** <https://youtu.be/m2M-KblcFsU>;
3. **Duração:** 5 minutos e 23 segundos;
4. **Sinopse:** Uma carta para ele aos 10 anos, onde conta como o vírus surgiu de repente e seu impacto; como tem sido sua rotina de estudos *online* e como cuida do irmão. O autor agradece por ter abraçado a fé cristã e como essa tem sido importante para entender os tempos difíceis; e como a provação atual pode ser vista como um momento de reflexão.
5. **Recursos de linguagem audiovisual:** Imagens captadas; animações; quadrinhos e outros desenhos próprios para ilustrar passagens bíblicas; fotos; e memes.
6. **Ferramentas utilizadas para realização** Celular próprio; gravador de voz; computador; e *site Clipchamp* para edição e legendagem

7. **Descrição das sequências:**

Sequência 1- 00:00 -00:15-

Vídeo: Plano detalhe preto e branco em velocidade acelerada – autor escreve a carta a lápis.

Áudio: Autor lê a carta.

Sequência 2 00:16- 00:47-

Vídeo: Sequência de imagens: animação 3d vírus, homem no hospital com respirador, montagem homem olha para janela com vírus, vídeo publicitário plano detalhe de uma aplicação de álcool em gel – texto “Use álcool em gel”, meme macaquinho espantando, imagens estádios de futebol, texto “Estádios mais caros do Brasil”, foto jornalística paciente no corredor lotado de um hospital.

Áudio: O autor fala sobre o surgimento da Covid-19, sobre como a sociedade tomou medidas drásticas de isolamento e cuidados com a prevenção. Aponta que o país estava mais preparado para campeonatos de futebol do que para cuidados com a saúde, e que os governos anteriores não fizeram mudanças e a atual gestão recebe toda a culpa.

Sequência 3 00:48 -01:56

Vídeo: animação menino deitado na cama escreve em seu caderno, imagem de Internet montagem vírus circulando no planeta terra, autorretrato do autor em primeiro plano escrevendo no caderno, *print screen* de uma aula de matemática, foto do avatar do autor no canto da tela, vídeo irmão mais novo do autor estudando. Plano de costas mostra a tela do computador e menino lendo, desenho colorido realizado pelo aluno – um coração com profissionais de saúde de um lado e uma família do outro com feições sérias, meme zoom no homem de máscara, animação *gif* desenho seringa com texto ao redor “Bye bye corona”, *emoji* chorando, foto supermercado plano geral todos com máscara, vídeo do autor lavando louça em plano lateral médio com destaque para a pia, meme “Nazaré pensativa”, sequência de fotos dos porquinhos da índia do autor, terminando com um plano médio onde vemos dois porquinhos nos ombros do autor, árvores ao fundo, desenho colorido do autor, um menino e uma menina sentados lado a lado nas cadeiras da escola

Áudio: Autor fala agora de forma pessoal, como a pandemia afetou seus estudos e do seu irmão e o trabalho dos pais, descreve sua rotina doméstica, os cuidados e carinho com seus animais de estimação e o carinho pela amiga.

Sequência 4 01:56 - 03:37

Vídeo: Fotografia bíblia sagrada com capa colorida, depois *gif* animado com a bíblia sendo aberta – imagens do quadrinho desenhado pelo próprio autor sobre o livro de Gênesis da Bíblia.

Áudio: O autor agradece a si mesmo por ter abraçado a fé cristão aos 10 anos, depois narra sua versão em quadrinhos do Gênesis que destaca o momento da criação do mundo.

Sequência 5 03:37- 05:07

Vídeo: animação do menino sentado na cama escrevendo em seu caderno (repetida), fotografias diversas de bancos de imagens variados padrões publicitários, terminando com imagem de um casal negro lendo a bíblia com amigos e uma ilustração de um jovem andando em uma estrada com uma cruz ao fundo.

Áudio: Autor narra que embora a história do Gênesis tenha acontecido há muito tempo, ela traz reflexões sobre o momento atual, como esquecemos

das coisas bonitas da natureza, que estamos presos nos aparelhos eletrônicos e não aproveitamos para sair, deixamos de nos encantar pela lua e pelas estrelas, ou de explorar a vastidão do mundo. Defende que homens e mulheres devem buscar ser semelhantes a Deus mesmo em um mundo que não quer isso.

Sequência 6 05:07- 05:23

Vídeo: Desenho do autor – menino com roupas atuais abraça Jesus, zoom na imagem que funde com um retrato do autor mais jovem com cabelo arrepiado como no menino do desenho.

Áudio: O Autor diz querer que seu eu mais novo aproveite bem a infância, estude muito e seja resiliente.

O documentário de Natan tem como ponto de destaque: a utilização de diversas ilustrações produzidas por ele. Desenhos detalhados que representam seu universo simbólico. Nesse contexto, a sequência ilustrada do Gênesis é bastante significativa, tanto pelo teor da fé cristã que ele traz em diversos momentos de seu filme, tanto pela metáfora que estabelece entre os momentos de isolamento causados pela Covid-19 e pelo mundo moderno, a perda do contato com o natural e a espiritualidade. Os dois momentos, aparentemente contrastantes, seguem uma lógica de complementaridade na montagem do autor (Figura 26).

Figura 26 – Desenhos do autor ilustrando o Gênesis



Fonte: Quadros do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

Figura 26 – Desenhos do autor ilustrando o Gênesis (CONTINUAÇÃO)



Fonte: Quadros do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

Como uma reinterpretação autoral de um livro bíblico, a perspectiva lançada pelo autor nesses quadros ajuda a compreender seu espaço. Como aponta Bohnsack (2007) podemos encontrar um caminho para a compreensão do espaço das experiências conjuntivas dos produtos de imagem a partir do entendimento da imagem como um sistema singular e autorreferente. O uso da estrutura formal pode nos ajudar nesse processo.

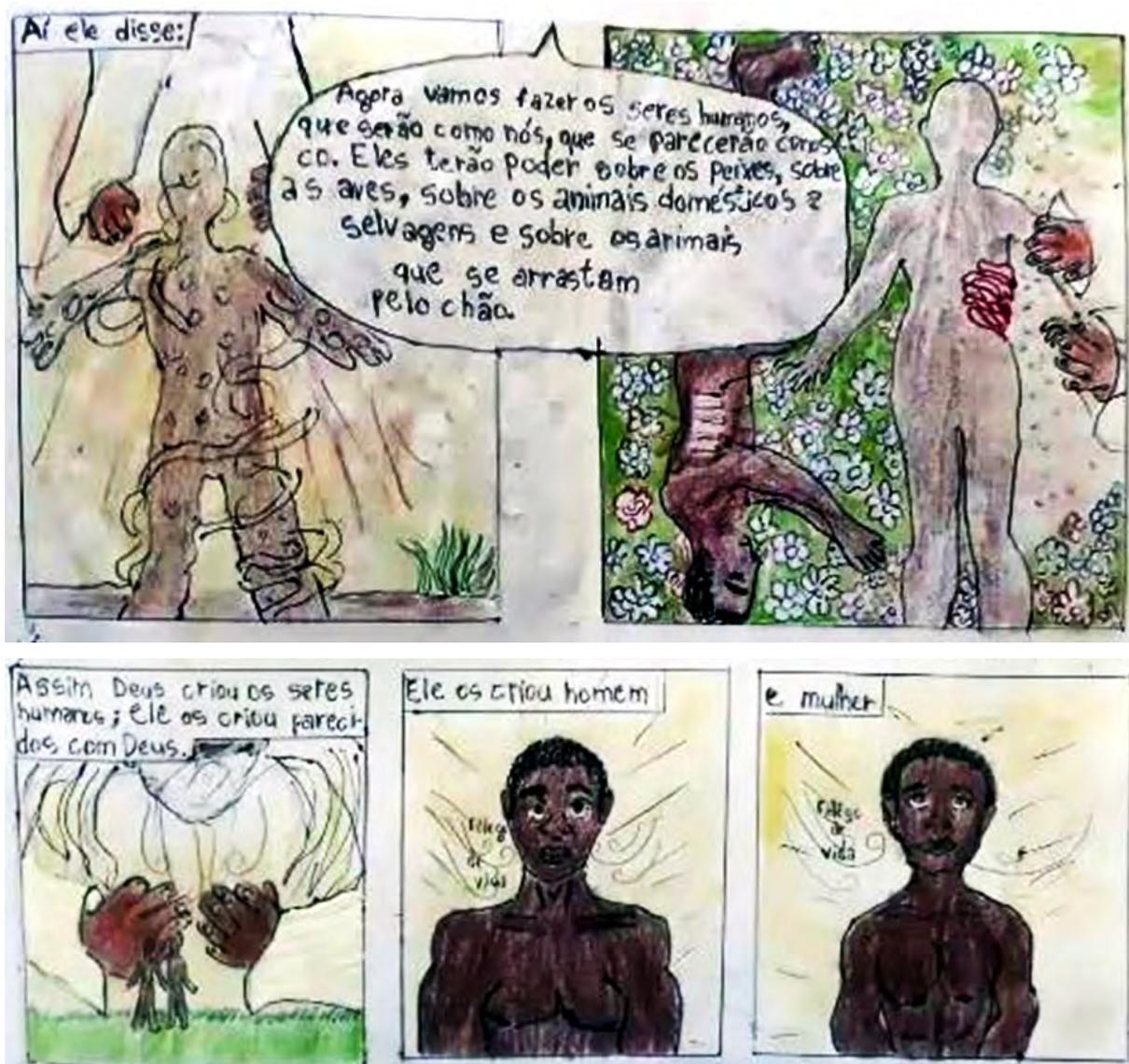
Destacamos os quadros que apresentam a criação dos seres humanos (Figura 27). No primeiro quadro vemos uma representação de Deus, sem rosto, e com mãos escuras, que manipula o barro no formato humano. A cena destaca o aspecto divino com vestes brancas, e linhas de luz que tomam o lugar dos pés e que sugerem que Deus está flutuando. Linhas sinuosas trançam e transparentes que envolvem o corpo no que parece ser uma representação da energia da criação.

O segundo quadro apresenta Adão deitado de cabeça para baixo sobre uma cobertura de flores coloridas que preenche o quadro, sua costela está aberta e ele de olhos fechados. Na outra metade do quadro, vemos uma silhueta feminina, linhas vermelhas demarcam o espaço de sua costela sugerindo sangue. Vemos o detalhe das mãos divinas espalmado que parece irradiar energia para a costela da personagem, efeito sugerido pela presença de bolinhas transparentes junto às mãos.

Nos três quadros inferiores (Figura 27) vemos a criação. Homem e mulher negros, cabelos curtos e poucas diferenças físicas. O texto diz: “Assim Deus criou os seres humanos, ele os criou parecido com Deus”. O quadro, entretanto, revela uma outra dimensão, Deus está no centro do quadro, mas vemos apenas sua barba

branca e mãos gigantes, negras, muito maiores que os minúsculos personagens em contraluz.

Figura 27 – Ilustração do autor apresenta a criação dos seres humanos



Fonte: Quadro do vídeo original.

Durante a entrevista semiestruturada, Natan falou que sabia que os homens surgiram na África, então desenhou os personagens com feições e aparência condizente com essa origem. Sua perspectiva, então, faz uma representação baseada no conhecimento científico para uma versão religiosa da criação:

Eu sempre também gostei muito de desenhar, gostei e coloquei ali, representar até no Adão e Eva eu vou representar as minhas ideias nos pensamentos, né? Porque eu sempre estudei que a África é o berço da civilização, e todo aquele continente, no centro, receberia muito mais calor,

porque a terra não tava toda diversa. Por isso que eu fiz Adão e Eva negros porque de certa forma queria fazer representatividade né? Para meu pai, para diversas pessoas e mostrar que as pessoas foram criados por Deus eram negros. Não estou dizendo que é fato isso, mas é o que penso. (NATAN, 2021).

A sequência final também é significativa para o documentário, revelando o destinatário e o quanto a religiosidade representou uma mudança significativa em sua vida. A imagem inicial é um desenho de um menino abraçado a Jesus. Sua pele também não é clara, usa uma coroa de ouro, vestes brancas, com parte vermelha, que é uma representação bastante comum do sangue de Cristo. Em contraste, o menino está com roupas modernas, calças *jeans*, blusa de frio com bolsos laterais e capuz, e um tênis adidas preto. O zoom se aproxima da imagem destacando o abraço. Vemos com mais presença no quadro, o menino de óculos e cabelo espetado nesse encontro com o divino. Temos um corte e o próximo quadro revela também um menino de óculos e cabelo espetado. Esse corte faz uma associação direta entre o desenho e o menino, esclarecendo ser o autor em ambas as imagens (Figura 28).

Figura 28 – Sequência final – Menino abraça Jesus



Fonte: Quadros do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

A coreografia cênica revela, assim como na sequência anterior, uma representação de uma proximidade do autor com o divino. Ao se projetar de maneira bem direta e humana, com suas roupas modernas, em um gesto afetuoso com Jesus. O centro do quadro converge para o abraço e o ponto de vista é da altura dos personagens, não criando nenhum tipo de hierarquia. Também não são ressaltadas

nenhuma energia ou efeito sobrenatural como ele desenhou no Deus Pai, nas imagens do Gênesis.

Em sua entrevista semiestruturada, Natan relatou como o desenvolvimento do documentário fortaleceu sua autoconfiança. Dono de um canal no *YouTube*, disse que mesmo considerando que se expressa bem nas conversas ficava nervoso em frente a câmera. Que as habilidades que praticou, como aparecer no vídeo, fazer edição e incluir seus desenhos, vão ser importantes nos futuros projetos. Além disso, destacou como positivo a experiência da autoria:

Eu me senti muito representado mesmo, né? Assim eu compartilhei algo que geralmente para as pessoas assim é visto como clichê, ou como algo comum né? Porque assim a gente vive no Brasil, né? E como percebeu no vídeo eu sou cristão. E assim parece algo assim muito comum, mas para mim, é muito forte para mim, né? E em tudo que eu vejo não tem como eu não pensar né na minha fé. Na minha visão eu acho que eu pude me representar assim né? Por que que o meu intuito de fazer essa carta era de eu mandar uma mensagem para mim eu não vou aí porque ontem eu já sou cristão já faz uns 6 anos não sei eu não nasci indo, para eu não eu não vou para igreja desde pequenininho desde criança. Minha família agora está se convertendo agora fui eu primeiro, depois meu pai agora só falta o meu irmão (NATAN, 2021).

3.3.6 Análise 6 – Ana

1. **Autora:** Ana, 15 anos, estudante do 1º ano do ensino Médio;
2. **Disponível em:** <https://youtu.be/yJpMXI0mk40>;
3. **Duração:** 2 minutos e 04 segundos;
4. **Sinopse:** Carta para ela mesmo, em 2026, relatando a ansiedade de uma viagem para a casa dos avós, a falta que sente das aulas e de sua melhor amiga, a alegria com a irmã caçula e a esperança que o futuro tenha mudanças sociais profundas com a autora bem e realizada.
5. **Recursos de linguagem audiovisual:** Fotos e vídeos autorais; vídeos *gifs* e memes não autorais; música e efeito de cor;
6. **Ferramentas utilizadas para realização** Celular próprio e aplicativos; gravador de voz do *Android*; e *Kinemaster*, para edição.
7. **Descrição das Sequências:**

Sequência 1- 00:00- 00:31

Imagens: Plano detalhe lateral da autora escrevendo a carta (em preto e branco), vídeos não autorais do *site Wikihow*, mostrando cuidados de prevenção necessários na pandemia.

Áudio: Neste momento a autora se refere ao seu eu de 2026, cinco anos mais velha, narrando o cotidiano de limitações impostas pelo contexto da pandemia. Concluindo com a esperança que a máscara (objeto) não esteja sendo mais utilizada, pois representa um símbolo do sufoco e da morte no momento atual.

Música emotiva.

Sequência 2- 00:31-00:53

Imagens: Plano detalhe central da autora escrevendo a carta (em preto e branco) com parede e árvore ao fundo, fotos coloridas de uma tenda e da entrada da cidade de Remanso.

Áudio: Após falar em morte, a autora sugere uma mudança de tom apontando a felicidade com a viagem iminente para a casa dos avós após 4 anos sem vê-los.

Música emotiva (continuação).

Sequência 3- 00:53- 00:58

Imagem: Plano inteiro, em *plongée* da irmã dançando ao lado do carro.

Áudio: Autora faz uma pausa no seu texto para uma apresentação carinhosa e bem-humorada da irmã mais nova.

Música emotiva (continuação).

Sequência 4- 00:58- 01:22

Vídeo: Vídeo não autoral – crianças entram correndo no pátio de uma escola, plano detalhe, colorido, autora escreve as palavras “**melhor amiga**”, fotos dos tênis da autora e sua amiga.

Áudio: Narra os efeitos que a pandemia teve na vida escolar da personagem e de sua irmã. A falta da convivência, dos professores e a dúvida sobre a melhor amiga e o afastamento após o início da pandemia.

Música emotiva (continuação).

Sequência 5 - 01:23- 01:55

Vídeo: Vídeo não autoral plano geral desfocada de uma rua com pessoas passando. Vídeo Bolsonaro tira a máscara, sequência de fotos de protestos, *gifs* sobre diversidade. Vídeo chuva de dinheiro sobre uma menina, mulher espalhando notas e meme Nazaré em dúvida.

Áudio: A autora lista seus desejos para o mundo em 2026, aponta o que espera ter mudado no mundo (mudança de presidente, racismo,

desigualdade, violência de gênero) e pessoalmente (estar rica, ter trabalho e namorado).

Música emotiva (continuação).

Sequência 6- 01:23- 01:55

Vídeo: A autora aparece pela primeira vez um momento reflexivo rapidamente abreviado um fim com reticências. Plano Médio da autora olhando para frente e depois para o alto sobre a moldura da porta contraluz (preto e branco), plano detalhe da caneta finalizando a carta (preto e branco).

Áudio: A autora se despede de forma acelerada e manda um grande beijo.

Música emotiva (continuação).

8. Metáforas de foco

A montagem do filme é realizada de maneira bastante dinâmica, seguindo uma lógica de relação entre a voz que narra a carta e imagens que ilustram esse texto. Essa ligação é desenvolvida de forma não totalmente explicativa ou evidente, ou seja, os diferentes tipos de imagens (texto escrito, fotos, vídeos, *gifs* e animações), bem como suas fontes (produção própria da autora, imagens de arquivo jornalísticas, publicitária e memes), que são apresentadas como complemento ao texto narrado, criando uma nova leitura, que difere dos significados das imagens e do som isoladamente.

Separamos, neste vídeo, alguns momentos para análise. Os primeiros destaques são para as representações pessoais. O nível expressivo da carta revela como a família tem um papel importante para Ana. Presente na narração, ouvimos a autora citar a saudade dos avós e o carinho por sua irmã mais nova. Buscamos imagens produzidas pela própria autora que pudessem representar esses sentimentos.

Na Figura 29 os *frames* de duas sequências, sua irmã mais nova dançando e uma autoimagem. Os quadros estão dispostos lado a lado para representar a passagem do tempo e as mudanças sutis dentro da sequência. Para análise e comparação escolhemos um quadro de cada para verificar as diferenças de representação nas cenas.

Figura 29 – Sequência irmã mais nova – dança na garagem



Fonte: Quadros do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

A composição planimétrica da imagem da irmã mostra cruzamento de linhas horizontais e verticais em vários pontos, criando uma dinâmica visual bastante intensa. A linha do horizonte não está visível na imagem, mas a linha de base do portão, em amarelo, é a referência para a divisão entre o espaço interno e o externo, as linhas verticais em vermelho do portão marcam, portanto, o espaço da personagem. Durante o movimento vemos a linha do portão oscilar junto com a câmera, criando uma sensação alegre e descontraída para esse momento. O piso de cores variadas e linhas diagonais também ajudam nessa ideia.

Em contraste com esse espaço de liberdade da personagem, temos o portão e a roda do carro que limitam o espaço da criança, em especial neste enquadramento vertical. As linhas verticais e paralelas bem próximas, presentes no portão, reforçam a sensação de confinamento do ambiente que parece apertado para os movimentos de dança que a pequena esboça (Figura 30).

Figura 30 – Planimetria do plano da irmã mais nova



Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

A perspectiva da foto aponta que a autora estava acima da irmã, com a câmera mais alta durante a gravação, posição representada aproximadamente pelo quadrado azul. Essa posição cria uma leve distorção do tamanho da irmã, diminuindo-a. Conforme Bohnsack (2007) a perspectiva aponta o olhar do produtor de imagem para o personagem. Neste caso podemos entender como Ana enxerga a irmã. A escolha do ângulo e a câmera na mão tremida, que enfatiza a presença da autora, traduz essa diferença, reforçando, assim, a distância entre as idades e a hierarquia delas visualmente (Figura 31).

Figura 31 – Perspectividade do plano da irmã mais nova



Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

Na coreografia cênica podemos observar os elementos característicos que compõem o universo retratado. A garagem com piso de azulejos em mosaico, bem usual em casas de classe média, o carro aparentemente novo e bem conservado, e o portão, citados anteriormente. Vemos ainda como a personagem está descontraída e dançando com os pés no chão, um indício da intimidade e do espaço privado onde a cena foi capturada. Essa despreensão também aparece no figurino da personagem: uma jaqueta rosa sobre uma blusa verde e uma saia de tule, típico das bailarinas. O gestual da menina também evoca essa brincadeira e cumplicidade fraternal, com gestos de dança ora mais contidos, ora mais abertos, mas sempre interagindo com a câmera por meio do olhar para a autora. A narração e o tom afetivo deste momento reforçam isso: “A H***** ela tá cada vez mais esperta, tinha que ser minha irmã mesmo, né?” (ANA, 2021) (Figura 32).

Em comparação com a imagem da irmã (Figura 32), a imagem da autora é apresentada em preto e branco e com um maior rigor formal na composição. Um sobre enquadramento com a parte superior da porta limitando o espaço do quadro e, nas laterais, o limite do quadro vertical se funde com a moldura horizontal que adequa a foto para o formato de exibição 16:9 do vídeo²⁶.

²⁶ O efeito *pillarbox* é um processo necessário quando um vídeo originalmente realizado em formato menor, ou vertical, precisa ser reproduzido em uma tela horizontalmente maior. Para preservar a proporção e a imagem original do filme se usam as barras laterais.

Figura 32 – Sequência da autoimagem da autora



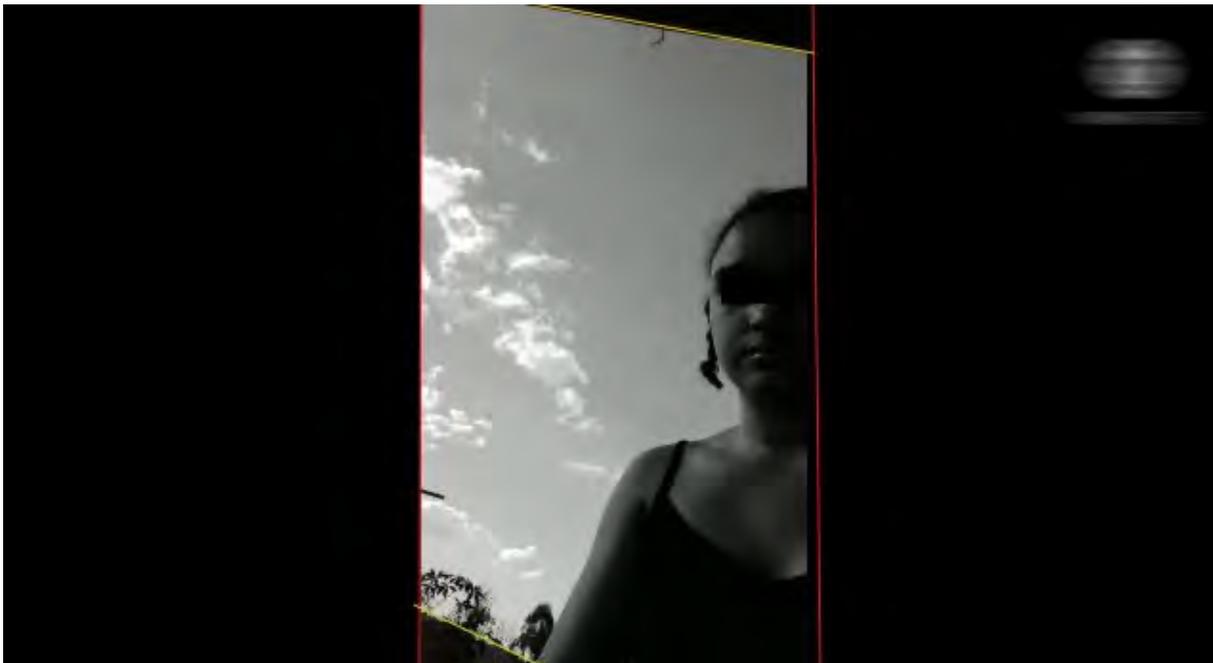
Fonte: Quadros do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

As linhas horizontais, em amarelo, são poucas e discretas na imagem, favorecendo o formato retangular. A linha do horizonte está inclinada no canto inferior criando uma simetria com a barra da porta no canto superior direito, também inclinado. Ana não aparece por completo no quadro e divide os espaços com o céu ao fundo. As nuvens brancas ocupam a metade esquerda, criando uma massa bem clara que se opõe ao lado ocupado pela personagem em contraluz e tom mais escuro (Figura 33).

O retângulo -que é formado por quatro ângulos retos- é uma forma equilibrada, feita pelo homem, uniforme, não encontrada na natureza. Ela pode representar lógica, civilização, controle ou a estética da modernidade” (VAN SJILL, 2017, p. 62).

A perspectiva do plano com a câmera levemente mais baixa, representada aproximada pelo quadrado azul, traz para a representação um tom mais poético da personagem contra as nuvens. O enquadramento final com a personagem olhando para cima e para fora do quadro sugere menos uma ideia de superioridade, como é comum no uso da *contra-plongé*, e mais um momento de reflexão. O momento aqui é íntimo, como a cena da irmã, novamente vemos uma aproximação entre câmera e personagem. Entretanto, ela o faz de forma mais misteriosa e sem se revelar totalmente. A posição mais baixa ajuda nesse sentido, ao não revelar os diferentes planos da imagem e quebrar a tridimensionalidade (Figura 34).

Figura 33 – Plamenimetria da autoimagem

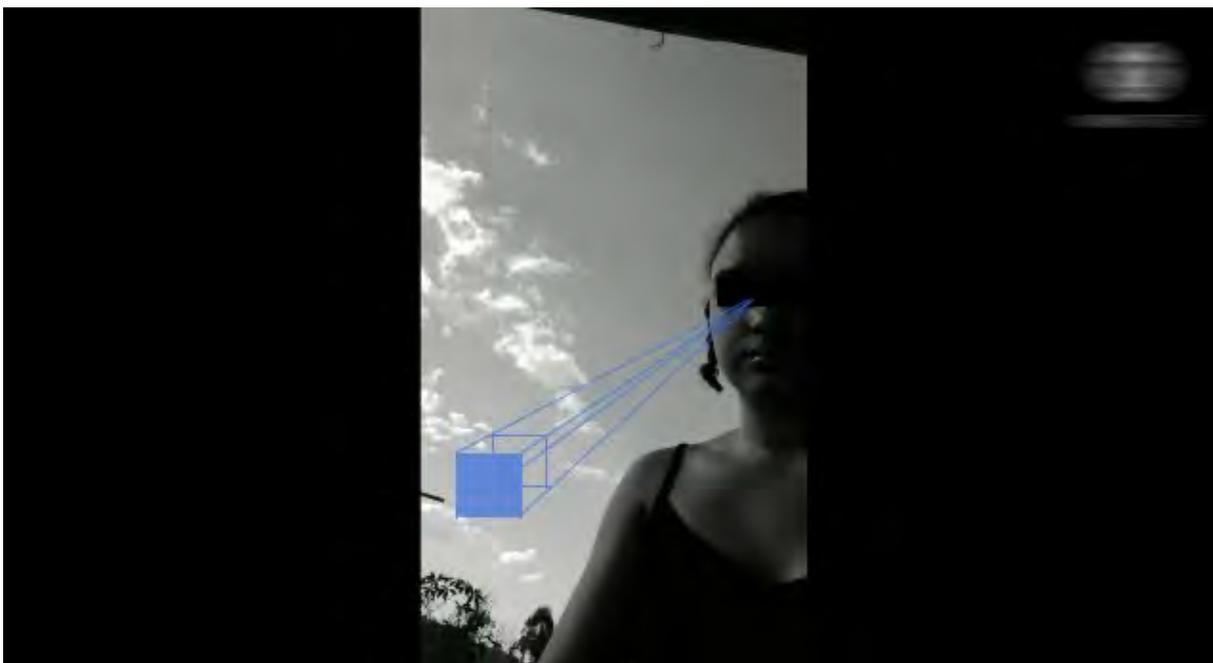


Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

A cena traz poucas informações sobre o contexto da imagem e do espaço onde foi produzida. A roupa preta sem detalhes e o cabelo amarrado, o semblante contido se somam às opções de ângulo e enquadramento reforçando o tom íntimo e misterioso da sequência. A duração desse momento e a única aparição da autora parecem sugerir uma timidez ou o receio de aparecer, bastante comum nos jovens, como notado pelas câmeras desligadas durante as aulas remotas.

Ana conseguiu criar uma linguagem visual bem marcante em todo o vídeo, com a utilização de um filtro em preto em branco nos planos pessoais, que cria um contraste com o restante das imagens, trazendo um efeito de distanciamento. Outros recursos visuais presentes no documentário podem ser notados na sequência da Figura 35. O uso de enquadramentos menos convencionais com câmera angulada e posições em que o uso da câmera baixa e do desenquadramento revelam apenas parte do corpo, parecem sugerir que estes são momentos da intimidade da personagem, tanto pela distância dos objetos, pela escolha dos detalhes das mãos e do texto sendo escrito, como também pelo ritmo visual mais lento proposto nessas passagens “Quanto mais nos aproximamos do personagem maior é a probabilidade de sentirmos empatia por ele. Isso porque o *close up* oferece uma proximidade física normalmente reservada aqueles que são aceitos na esfera íntima do personagem” (VAN SJILL, 2017 p.186).

Figura 34 – Perspectiva da autoimagem

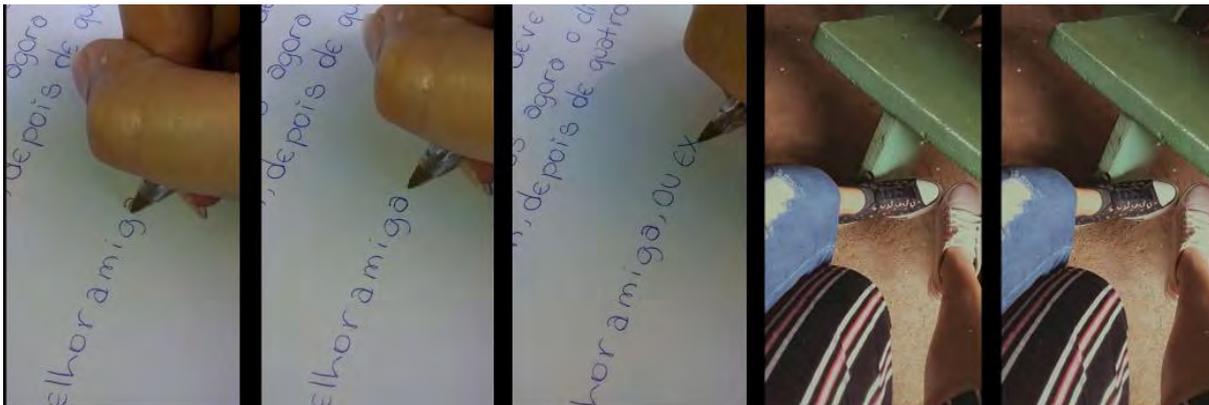


Fonte: Quadro do vídeo original manipulado digitalmente pelo pesquisador (2021).

Esta sequência é muito significativa por revelar o momento de tristeza e dúvida da personagem ao lembrar que desde que a pandemia começou ela não conversou mais com sua grande amiga. Vemos os detalhes da carta na qual as palavras **melhor amiga** aparecem centralizadas e são reforçadas pela narração de Ana. O plano segue com a escrita terminando com um corte seco no momento em que ela escreve **ou ex**. O plano seguinte revela a proximidade entre as duas – o quadro não explicita quem é a personagem ou o contexto da foto, mas o detalhe dos pés juntos com tênis *All Star* semelhantes e a proximidade corporal sugerem a cumplicidade entre elas. O banco verde de concreto à frente e o piso de cimento sugerem o mobiliário resistente típico das escolas públicas ou parques.

Mesmo em um projeto realizado em curto prazo, o filme carta de Ana tem características bem expressivas e revelam um olhar muito sofisticado. Sua narração soube modular os sentimentos com pausas e uma leitura dramática imersiva que vão das saudades dos avôs, às brincadeiras com a irmã, até a tristeza pelo fechamento da escola e o distanciamento da amiga. A oficina não tinha como objetivo revelar talentos, mas é importante destacar a forma que Ana construiu sua história – com diferentes recursos visuais, cuidados nos enquadramentos e montagem, que mostram um grande potencial da autora para a narrativa visual e o exercício do documentário.

Figura 35 – Sequência onde Ana escreve sobre a amiga



Fonte: Quadros do vídeo original manipulados digitalmente pelo pesquisador (2021).

Em sua entrevista, Ana revelou que tinha pouco contato com o gênero. Apesar de gostar de documentários sobre biologia e história ela não se lembrava de nenhum título ou característica marcante destes. Falou, ainda, sobre o especial interesse na parte técnica que a oficina despertou nela, na compreensão de como a escolha do enquadramento e ângulos eram importantes na narrativa e considerando que esses tópicos eram mais simples do que aparecer em frente à câmera.

(...) colocar mais sobre mim sabe? colocar explicar mais sobre mim eu poderia fazer aquela carta, o vídeo da carta, sobre outra pessoa para outra pessoa, mas eu decidi para mim. Então foi isso, colocar mais foto minha, colocar mais, falar sobre, mais de mim isso foi maior desafio. Eu senti que as outras coisas peguei fácil, até outras atividades, a explicação que o senhor falava e tudo mais fácil o mais difícil mesmo foi se soltar (ANA, 2021).

Podemos notar como ela consegue explicar os efeitos que buscava e como a junção de som e imagem são complementares e importantes para a linguagem do documentário. Ana destacou como o mais relevante do processo de produção a gravação da narração e o tom autoral que ela imprimiu no documentário com sua voz:

Porque quando você coloca uma imagem a pessoa interpreta na cabeça dela, uma voz a pessoa interpreta na cabeça dela outra coisa, talvez mais quando você coloca assim uma gravação falando com a sua voz, falando no tom. Se for algum meio triste você fala, se for algo alegre você falando então alegre. Então acho que na gravação a pessoa entende mais a imagem, entende mais o vídeo, entende mais o que você tá querendo expressar soltar (ANA, 2021).

CENAS FINAIS – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Pudemos ter acesso a uma variedade de olhares por meio dos registros autorais nestes seis documentários aqui analisados. Verificamos como estes estudantes fizeram suas leituras e apropriações do dispositivo fílmico do filme-carta e interpretaram a vivência da pandemia de maneiras singulares. Para além disso, os filmes nos mostram sonhos e desejos desses autores, avançando sobre temas importantes para cada um, traduzindo suas vozes e apresentando universos particulares para o outro.

As entrevistas semiestruturadas revelaram particularidades e desafios dos processos de produção e o pouco acesso que esses estudantes tiveram para apreciar documentários. As perguntas sobre como a escola utilizava documentários ou relativas ao acesso ao celular em sala de aula como ferramenta didática não foram respondidas, pois todos os alunos do 1º ano só haviam tido aulas remotas e não puderam aproveitar os projetos que a escola regularmente promovia. Apresentou, ainda, sentimentos como timidez e revelaram a dificuldade dos estudantes em colocar em palavras o que realizaram tão bem nos filmes. Separamos os trechos das entrevistas ao final de cada análise e é possível notar como alguns dos alunos foram laconicos ou diretos demais nas respostas, mesmo com o esforço deste pesquisador. Como o objetivo central era análise dos vídeos em si, esse comportamento de alguns estudantes acabou sendo revelador de como muitos deles se mostraram muito mais nos filmes do que nas participações na oficina e na entrevista, sendo mais expressivos com imagens e sons do que com as palavras. Podemos imaginar alguns fatores que podem ter contribuído para essa dificuldade: somente dois dos alunos se conheciam antes da oficina, aliado ao fato de que estavam há cerca de dois anos afastados da escola e o receio de serem julgados pelos outros alunos pela aparência.

Essa experiência nova para todos, estudantes e mediadores, foi materializada de forma leve e espontânea, mesmo com as restrições da pandemia. Foi satisfatória e inventiva, com os estudantes buscando caminhos próprios e criativos para concretizar suas ideias.

Revelou autores que conseguiram se expressar de forma única utilizando recursos técnicos e de linguagem até então experimentados apenas enquanto espectadores, tais como um processo que concretiza a ideia de leitura-autoria, como

coloca Rojo (2009), onde esses estudantes se apropriaram dos recursos de linguagem e das leituras que fazem do audiovisual que consomem, passando a intervir diretamente e criar suas obras.

Infelizmente não conseguimos concluir uma leitura final das obras pelos próprios estudantes, o qual se constituiria em um desfecho da oficina onde pudesse ser possível ouvir e compartilhar de forma mais ampla o que foi a experiência para eles. Essa etapa parecia ser muito importante tanto para que eles pudessem organizar e verbalizar os objetivos e as escolhas que realizaram em cada obra, bem como para trocar as vivências, conhecer e opinar sobre o conteúdo e a estética dos outros documentários concretizando, assim, uma experiência mais completa de produção artística.

EPÍLOGO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desses três atos, ou capítulos, com alguns pontos que merecem um olhar mais próximo. Achados que podem contribuir para novos estudos e reflexões sobre a produção autoral de documentários pelos estudantes.

No primeiro capítulo, traçamos uma breve história do cinema documental e sua relação com a educação. A importância que a linguagem audiovisual, em especial o documentário, teve e tem como forma de expandir o acesso a conteúdos e mundos distantes, rompendo as barreiras físicas da escola e instigando novos olhares; a importância que os programas governamentais tiveram na criação e distribuição das obras; o caminho ainda a ser percorrido para que o acesso aos documentários possa ser mais facilitado e que a escola possa utilizar desta linguagem não apenas de forma conteudista, mas principalmente como exercício de linguagem e de leitura das obras, realizando curadoria e circulando diferentes filmes e modos de representação na escola por meio da Lei nº 13.006 de 2014 (BRASIL, 2014) e, especialmente, incentivando a autoria dos estudantes em práticas com o audiovisual como, por exemplo, o festival de curtas e oficinas de produção de filmes.

Apontamos como as transformações tecnológicas tornaram possível o acesso ao meio de produção, destacadamente o celular e todas as suas funções sendo, assim, uma importante possibilidade de práticas de multiletramento e de formação tecnológica pelo audiovisual, visto que suas potencialidades estão estreitamente alinhadas com as competências gerais propostas na BNCC, em especial:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09).

Verificamos durante as oficinas como o uso do celular como dispositivo de produção de conteúdo audiovisual já é uma realidade, pelo menos na escola onde realizamos a pesquisa e de como os estudantes já adotaram os recursos dos telefones móveis como a câmera e microfone de forma natural e os diversos aplicativos como ferramentas para sua comunicação cotidiana.

No segundo capítulo, buscamos encontrar experiências inspiradoras sobre as práticas de produção de vídeo, em especial o documentário, para referenciar nossa oficina. Verificamos como alguns conceitos como o de videografia participativa (TILLECZEK; LOEBACH, 2015) e de abordagens de narrativas digitais (CECCHI; REIS, 2016) eram relevantes para o desenvolvimento da metodologia a ser aplicada.

A revisão sistemática apontou, ainda, como o celular poderia ser um dispositivo que permitisse a realização das oficinas de forma mais autônoma para os estudantes, sem a necessidade de equipamentos adicionais ou de equipe técnica especializada em audiovisual para a execução dos projetos. Esta revisão foi o primeiro resultado da pesquisa, sendo publicada como artigo no Dossiê Educação e Cinema: atos formativos da revista *Cadernos de Pós-graduação*²⁷ em junho de 2021.

Buscamos detalhar quem seriam os sujeitos da nossa pesquisa e as formas de abordá-los e quais as possibilidades de acessar o conteúdo dos documentários que seriam produzidos, detalhando os procedimentos do método documentário (BOHNSACK, 2007) e (BALTRUSCHAT, 2013) e da entrevista semiestruturada (MARKONI; LAKATOS, 2007). Esse planejamento permitiu que as mudanças causadas pelo prolongamento da pandemia da Covid-19 fossem incorporadas ao projeto da maneira menos traumática possível.

Nosso último capítulo trata, assim, do aguardado momento da experiência, tanto para os alunos quanto para esse pesquisador. A realização da oficina nas condições remotas e os desafios particulares.

O resultado alcançado com a produção dos documentários e o desenvolvimento das oficinas se mostrou satisfatório na medida que permitiu aos estudantes realizar suas primeiras obras documentais desenvolvendo a comunicação de forma crítica, reflexiva e ética. O objetivo de realizar filmes-cartas que permitissem registrar a realidade dos estudantes ficou expresso também na forma como cada um trouxe uma voz própria, como técnicas audiovisuais diferentes e formatos narrativos próprios, o que demonstra a capacidade autoral e de produção, mesmo diante de situações complexas como o ensino remoto e a pandemia.

Permitiu, ainda, que os alunos pudessem de alguma forma vivenciar a cultura de produção do Chicão, interrompida durante o isolamento social, dando visibilidade aos alunos que ainda não puderam se encontrar presencialmente, até então não

²⁷ Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/cpg.v20n1.19682>.

tendo a oportunidade de trocar suas experiências e perspectivas com seus colegas e professores.

O desenvolvimento das oficinas demonstrou a importância de avançar o debate para além das questões de acesso à Internet e celular. As falas dos estudantes trouxeram a organização do tempo no contexto remoto e a falta de contato com os pares como muito mais críticos para o desenvolvimento das atividades.

O contexto do isolamento, a distância física e visual (os alunos raramente abriam suas câmeras), uma turma mista com alunos que nunca se viram e as desistências dos inscritos foram sentidas.

Tal situação permitiu a reflexão acerca do papel de mediador e como propor desafios no processo das oficinas de ensino (VIERA; VOLQUIND, 2002). Foi uma experiência intensa e de muito aprendizado, além de adaptar e propor jeitos no modo remoto de produzir, utilizando as potencialidades (ubiquidade) e limitações do celular como: o acesso à Internet de forma ampla; a posse individual do aparelho, já que muitos alunos utilizaram o dispositivos dos familiares; e questões técnicas como a memória para armazenamento dos vídeos e qualidade das câmeras e microfones que, embora não fossem importante para o resultado do vídeo da forma como conduzimos a oficina, foi relatado pelos alunos como uma espécie de sentimento de interiorização por não possuírem telefones mais caros, atuais ou com recursos dos modelos do topo de linha.

Neste sentido, destacamos o desafio do mediado de se mostrar presente e atento nas devolutivas sem o olho-no-olho – o uso do aplicativo de troca de mensagens se mostrou efetivo como forma de comunicação com os estudantes que não se sentiam confortáveis em perguntar durante os encontros no *Meet*, mas utilizaram o *Whatsapp* para isso. Nesta troca de mensagens foi importante: contextualizar com eles os objetivos da oficina, bem como tirar o peso da cobrança excessiva por resultados que fugiam dos domínios técnicos e materiais; reforçar que as imagens e sons que eles estavam produzindo tinha uma função de expressar os sentimentos e ideias que eles quisessem e não se comparar a outras obras com condições de produção e objetivos diferentes; incentivá-los a manter o foco e produzir cada parte da obra, reforçando como o audiovisual é feito por etapas e com planejamento; demonstrar que organização e planejamento ajudam a se expressar melhor.

Outro ponto fundamental para o bom desenvolvimento das atividades foi a escolha do dispositivo filme-carta (MIGLIORIN, 2014) como referência para a oficina. Por meio dessa forma lúdica e simplificada, percebemos que o processo de realização de um documentário autoral, que muitas vezes demanda um tempo de reflexão aprofundada e longo de edição, foi significativamente reduzido. O formato direto se mostrou eficiente e divertido, capaz de motivar os alunos e ser assimilado como uma base, a partir da qual eles pudessem modificar e criar em cima, desenvolvendo sua própria linguagem, colocando sua voz e perspectiva e se sentindo orgulhosos de suas obras.

Acreditamos que atividades como essa oficina são essenciais para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e diferenciada dos meios de informação e comunicação, permitindo que os sujeitos concretamente percebam como são criadas as obras audiovisuais. Um conhecimento fundamental no contexto de propagação de notícias falsas e desinformação que marcaram o período pandêmico.

Consideramos, assim, que nosso objetivo de investigar como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas foi alcançado. As limitações dos recursos dos celulares foram amplamente superadas com a realização de 6 obras autorais e únicas que apresentaram universos particulares e deram voz aos estudantes que se apropriaram dos recursos dos celulares para além da gravação, desenvolvendo, incorporando e remixando linguagens visuais e sonoras de maneira criativa, exercitando as narrativas digitais de forma ampla enquanto estética e conteúdo. Os estudantes criaram novos sentidos ao utilizarem os recursos do vídeo documentário para expressar suas vozes, demandas e seus sentimentos, em especial, sendo uma cápsula do tempo do que representou o longo período afastado fisicamente da escola e a adaptação rápida e inevitável aos ambientes remotos.

Estão presentes nos vídeos: críticas a gestão da pandemia; a importância dos cuidados sanitários; a responsabilidade individual em um período em que a saúde do outro passa a depender dos esforços de todos. Ainda: a escola e a importância do estudo tanto para o desenvolvimento pessoal e alcance dos objetivos econômicos como a ascensão social mas, especialmente, enquanto espaço de troca e convivência fundamental para a vida.

Assim, acreditamos que nosso objetivo de discutir como a linguagem audiovisual documental pode ser utilizada na escola como elemento integrante da

parte pedagógica foi alcançado, tanto na concretização dos produtos, quanto no desenvolvimento de uma prática pedagógica à distância, não prevista originalmente, mas que se mostrou satisfatória, embora seja possível imaginar que o contato e os exercícios práticos de linguagem pudessem ser mais intensos em um formato presencial.

De maneira limitada, pela pandemia e tempo do projeto, verificamos que é possível, a partir da apropriação da linguagem audiovisual e do documentário, estas realizações e mudanças. Imaginamos agora que outros educadores possam propor oficinas e atividades semelhantes, ampliando o alcance, complementando e modificando o que construímos. Neste sentido, a realização por esse pesquisador de novas oficinas agora focadas nos educadores parece ser uma possibilidade de continuidade desse trabalho e uma forma de manter a troca e o aprendizado tão rico que conseguimos.

Como mediador fui profundamente impactado por essa experiência: a troca com os estudantes durante a oficina e o retorno positivo nas entrevistas semiestruturadas me incentivaram a continuar as pesquisas sobre novas possibilidades de aproximação entre o cinema e a educação. Aprendi muito sobre o universo audiovisual desta geração, suas inspirações e formas de produzir. Em especial, me mostrou que os conhecimentos prévios da linguagem são superados facilmente por estudantes motivados que conseguiram buscar caminhos próprios para a realização e resolução dos problemas. Em muitos momentos imaginei que as dificuldades pudessem de alguma forma impedir a realização ou criar espaços intransponíveis para os estudantes. Isso não só não aconteceu, como vi a forma que eles buscaram intuitivamente formas de concretizar seus vídeos. Alguns exemplos dessa capacidade de resolução dos problemas: uma negociação e agendamento de horários para utilização dos aparelhos com os familiares; a visualização de tutoriais no *YouTube* para entender e ampliar o que foi discutido nos encontros; baixar e testar diferentes aplicativos na busca por formas de gravar e editar os projetos; e também a utilização do *WhatsApp* como forma de acelerar e esclarecer dúvidas durante a oficina, como citamos anteriormente.

Neste sentido, novas pesquisas sobre o uso da linguagem audiovisual, do potencial dos aplicativos e de novos formatos de produção e sua relação direta com a escola me parecem os próximos passos para a continuidade dos estudos deste pesquisador em um futuro doutorado.

Por fim, destacamos como a experiência com o audiovisual é motivadora para os alunos e professores, e acreditamos ser cada vez mais necessária dentro e fora das escolas. Embora as mudanças dessa oficina e o impacto das obras possam ser limitadas a uma escola e a um pequeno grupo de alunos, esperamos que possam inspirar outras propostas que ampliem esse alcance. Poder contar o seu mundo, escolhendo como recortar o real, recontar sua versão dos fatos e refletir sobre seu papel como protagonista é uma atividade realmente libertadora, na medida que permitiu se ver na tela, dizer algo que provavelmente ficaria escondido, registrar o que sentiram nesse período da vida e marcar como isso os afetou. Em momentos como esse, decorrido até então dois anos de uma crise pandêmica, de tantas dificuldades sociais e econômicas causadas pela imposição de vontades e pela pouca, ou nenhuma disposição para ouvir os jovens periféricos, potenciais maiores vítimas das crises, a realização de um documentário é uma ação muito forte de afirmação da voz desses estudantes. Como apontou Scorcese *“Agora mais do que nunca nós temos que conversar uns com os outros, ouvir uns aos outros e entender como vemos o mundo e o cinema é o melhor meio de fazer isso”*²⁸.

²⁸ *“Now more than ever we need to talk to each other, to listen to each other and understand how we see the world, and cinema is the best medium for doing this”*

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & o que é um dispositivo**. Chapecó: Argos, 2015.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. *In: Boletim Salto para o Futuro – Tecnologia na Escola*. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- ANATEL, Agência nacional de Telecomunicações; **Painéis de dado telefonia móvel**. 2020. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/paineis/acessos/telefonia-movel>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- APARECIDA, Sousa Cinthia; FERREIRA, Dias Cassiano Karla. Produção de documentário com alunos da educação de jovens e adultos: uma proposta metodológica para elaboração de material didático includente. **Tecné Episteme y Didaxis**, ano 14, n. extraordinário, 2014. DOI: 10.17227/01203916.3364
- ARMES, Roy. **On vídeo: o significado do vídeo nos meios de comunicação**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1999
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Lisboa: Edições texto & grafia, 2004.
- AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. São Paulo: Papyrus Editora, 2006.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filmes segundo o método documentário. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 151-181.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. São Paulo: Editora Schwarcz – Companhia das Letras, 2004.
- BAZIN, André. **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENTES, Ivana. Debate: cinema, documentário e educação. *In: Cena Contemporânea: Novos Sujeitos do Discurso*. Boletim Salto para o Futuro/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2008.

BERNARDET, Jean Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; PRATA, Carmem Lúcia. Portal educacional do professor do Brasil. **Revista de educación**, v. 352, p. 617-637, 2010.

BITANTE, Alessandra Preto; FARIA, Ana Cristina de; GASPAR, Marcos Antonio; PASCUAL, José Valentin Iglesias; DONAIRE, Denis. Impactos da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP). **HOLOS**, v. 8, p. 281-302, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.2876

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 67-86.

BRASIL, André. Formas de vida na imagem: da indeterminação à inconstância. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, v. 17, n. 3, p. 190-198, 2010. DOI: 10.15448/1980-3729.2010.3.7231

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2019

BRASIL. **Lei N. 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Brasil: Câmara dos Deputados, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Lei N. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Poder Executivo, 27 jun. 2014.

BRENNER, Ana Karina, CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escuta de jovens em filmes de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 439-454, 2017. DOI: 10.1590/2175-623664317

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, Victor. Filme carta. **YouTube**, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/7gpkRZzITqQ&sa=D&source=editors&ust=1629234039139000&usq=AOvVaw2qMC-FrqQQvxy5typPDV0X>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da escola nova, entre os anos de 1920 e 1930. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315814016>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CATELLI, Rosana Elisa. O Instituto Nacional de Cinema Educativo: o cinema como meio de comunicação e educação. **IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa Intercom-PUC-RS**, v. 30, p. 1-13, 2011. Disponível em: http://www.academia.edu/download/31736472/INCE_artigo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

CAZÓN, Heron Omar; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. Relações com o saber na atividade de produção de documentário científico no ensino de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, p. 1-21, 2018. DOI: 10.1590/1983-21172018200108

CECCHIN, Anidene de Siqueira; REIS, Susana Cristina dos. Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais: um estudo com foco em práticas de multiletramentos no contexto escolar público. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 1, p. 38-58, 2016. ISSN: 1982-2243

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2018**. Brasil: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2018.

CHION, Michel. **A audiovisualização**: som e imagem no cinema. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

CIDADE de Deus. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Walter Salles. Roteiro: Braulio Mantovani. Rio de Janeiro; O2 Filmes, Videofilmes, Miramax International, 2002. 1 DVD (130min), son., color., 35mm.

CLIPCHAMP. **Editor de vídeo gratuito**. 2021. Disponível em: <https://clipchamp.com/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

COUTINHO, Laura Maria. Aprender com o vídeo e a câmera: para além das câmeras, as ideias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: SEED-MEC, 2005, p. 18-21.

COUTINHO, Laura Maria. Apresentação da série: cinema e educação: um espaço em aberto. **Boletim salto para o futuro**, ano XIX, n. 4, p. 4-10, maio2009. ISSN: 1982-0283

COUTINHO, Laura Maria. Imagens sem fronteiras: a gênese da TV Escola no Brasil. *In*: SANTOS, Gilberto Lacerda; COUTINHO, Laura Maria; DIAS, Álvares Correia; MORAES, Raquel de Almeida; CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão; CHAVES FILHO, Hélio. (Orgs.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003, p. 58-80.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. *In*: Vários autores. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

DAGA, Aline Cassol; EUZÉBIO, Michelle Donizeth; HACK, Josias Ricardo; KRÜGER, Simone Lesnhak. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. **Working Papers em Linguística**, v. 11, n. 2, p. 53-66, 2010. DOI: 10.5007/1984-8420.2010v11n2p53

DANCYGER, Ken. **Técnicas de edição para cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, André Bonsanto. Um Brasil (em) paralelo: as “verdades” da ditadura e sua historicidade mediada como um empreendimento político, Natal, **XII Encontro Nacional de História da Mídia**, p. 1-16, 2019. ISSN: 2175-6945

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 2, n. 4, p. 206-219, 2012. ISSN: 1982-9507

DISTRITO FEDERAL. Decreto no 40.817, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, ano XLIX, Edição Extra, n. 80. Brasília, 22 maio 2020, p. 1-4.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ENCENA PRODUTORA. **YouTube**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCwk-NwxPHbITSRaBQDL8pcA/featured>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ERSTAD, Ola; SILSETH, Kenneth. Agency in digital storytelling: challenging the educational context. *In*: LUNDBY, Knut. (Ed.). **Digital storytelling, mediatized stories: self-representations in new media**. 2. ed. [S.l.]: Peter Lang Inc., 2008, p. 213-232.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de "novas" infâncias e "novos" docentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 107-120, 2012. DOI: 10.1590/S1413-24782012000100006

FGV – Fundação Getúlio Vargas. **30ª Pesquisa anual do uso de TI no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola pra quê?. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 32-55, 2016. DOI: 10.5935/2238-1279.20160022

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. ISSN: 0103-4014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRESQUET, Adriana Mabel; PAES, Bruno Teixeira. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à lei 13.006/14. **Revista Teias**, [S.l.], v. 17, n. 44, p. 163-172, fev. 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.24585

FRIEND, Jennifer; MILITELLO, Matthew. Lights, camera, action: Advancing learning, research, and program evaluation through video production in educational leadership preparation. **Journal of Research on Leadership Education**, v. 10, n. 2, p. 81-103, 2015. DOI: 1177/1942775114561120

FUENTES, Nathalia Moura Muzy; COSTA, Rafael Nogueira; RUTA, Christiane. Cinema e educação ambiental no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba: reflexões e práticas interdisciplinares e transversais. **Educação e sociedade**, v. 136, p. 1-19, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016160464

GALHARDI, Cláudia Pereira; ORTEGA, Félix; IGARTUA, Juan José. A TV de Silvio Santos-estratégias mercadológicas na grade de programação do SBT: um enfoque quantitativo. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 24, n. 1, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.1.23379

GOODMAN, Steven. Sex, literacy and videotape: learning, identity and language development through documentary production with "overage" students. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 9, n. 1, p. 48-57, 2010. ISSN: 1175 8708

GUIDO, Lucia de Fátima Estevinho; DIAS, Inez Repton; FERREIRA, Gustavo Lopes; MIRANDA, Aline Bertoldo. Educação ambiental e cultura: articulando mídia e conhecimento popular sobre plantas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 129-144, 2013. DOI: 10.1590/S1981-77462013000100008

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2018.

HEFNER, Hernani. Primeiros e maiores. *In*: RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luiz Felipe. (Orgs.). **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 437-438.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Produção: Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil, Nôra Gulart. Roteiro: Jorge Furtado. Porto Alegre; [s.n.], 1989. 13 min. Disponível em <https://vimeo.com/238439307>. Acesso em: 20 ago. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasil: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 5 ago. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. Tradução: Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2017.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, Daniella de Jesus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; VERSUTI, Andrea Cristina. Transmídiação e educação. *In*: VERSUTI, Andrea Cristina; LACERDA SANTOS, Gilberto. (Orgs.). **Educação, Tecnologias e Comunicação**. 1. ed. Brasília: Viva Editora, 2018, p. 36-54.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa do texto**: imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p 137-155.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus Editorial, 2012

MACHADO, Arlindo. **Repensando Flusser e as imagens técnicas**. Interlab: Labirintos, 1999.

MACHADO, Eliany Salvatierra. A produção audiovisual na Educação Básica: implicações e atravessamentos. *Revista de Estudos Universitários. REU*, v. 44, n. 1, p. 53-68, jun. 2018. DOI: 10.22484/2177-5788.2018v44n1p53-68

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. 1. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 2003.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. **Comunicação & Informação**, v. 5, n. 1/2, p. 25-40, 2002. DOI: 10.5216/c&i.v5i1/2.24168

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. *In*: LEMOS, André; BERGER, Christa; BARBOSA, Marialva. **Narrativas midiáticas contemporâneas**. Livro da XIV Compós/2005. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 82-94.

MIGLIORIN, Cezar. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação e-compós**, Brasília, v. 17, n. 1, jan./abr. 2014. ISSN 1808-2599

MIGLIORIN, Cezar; MARTINS, India; GUERREIRO, Alexandre *et al.* Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos. Niterói/RJ: EDG, 2016.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

NUNES, Brasilmar Ferreira; WELLER, Wivian. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 9, p. 43-57, 2016. ISSN: 1415-000X

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL. Direção: Humberto Mauro. Produção: ICB, INCE, Ministério da Educação e Saúde, 1937. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos/816085>. Acesso em: 2 jul. 2021.

ODIN, Roger. Filme documentário, leitura documentarizante. **Significação: Revista de cultura audiovisual**, v. 39, n. 37, p. 10-30, 2012. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.2012.71238

OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos; CERNY, Roseli Zen. Semana acadêmica do curso de pedagogia: memes em prol da infância para criticar o consumismo. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 203-219, 2019. DOI: 10.12957/periferia.2019.36456

OS SELVAGENS. Direção: Lucas Emanuel R. Dias. Produção: Lucas Emanuel R. Dias. Roteiro: Lucas Emanuel R. Dias. 2017, son., color, 5 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cMzf10DETNU>. Acesso em: 2 jul. 2021.

PEDROSA, Israel. **Da cor a cor inexistente**. 10. ed. São Paulo: Editora SENAC–SP, 2009.

PENAFRIA, Manuela. **Algumas questões sobre o documentário e outros tantos equívocos**. Portugal: Universidade da Beira Interior, 2018. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-2018-questoes-documentario.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes-conceitos e metodologia(s). *In: VI Congresso Sopcom*, p. 1-9, 2009.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Lisboa: Cosmos, 1999a.

PENAFRIA, Manuela. **Perspectivas de desenvolvimento para o documentarismo**. Lisboa: Universidade da Beira Interior, 1999b.

PETRARCA, Diana; HUGHES, Janette. Mobilizing knowledge via documentary filmmaking – is the Academy Ready?. **McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill**, v. 49, n. 3, p. 561-582, 2014. DOI: 10.7202/1033547ar

PIPANO, Isaac. 12 etapas e uma lição para se fazer um filme-carta (em tempos de whatsapp). *In: MEDEIROS, Rúbia M. Oliveira (Org.). Mostra Filmes-carta, por uma estética do encontro (catálogo)*, Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p. 28-29.

PORTO-RENÓ, Denis. **Documentário em novas telas**. Languna: Editorial ULL, 2012.

PORTO-RENÓ, Denis; VERSUTI, Andréa Cristina; MORAES-GONÇALVES, Elizabeth; GOSCIOLA, Vicente. Narrativas transmídia: diversidade social, discursiva e comunicacional. **Palavra chave**, v. 14, n. 2, p. 201-215, 2011. ISSN 0122-8285

PYLES, Damiana Gibbons. Rural media literacy: youth documentary videomaking as a rural literacy practice. **Journal of Research in Rural Education (Online)**, v. 31, n. 7, p. 1, 2016. ISSN: EISSN-1551-0670

RAMOS, Fernão Pessoa. Documentário sonoro. *In: RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luiz Felipe. (Orgs.). Enciclopédia do cinema brasileiro*. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 180-199.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac/SP, 2008.

RAMOS, Fernão Pessoa.. O que é documentário? *In: RAMOS, Fernão Pessoa; CATANI, Afrânio. (Orgs.). Estudos de Cinema SOCINE 2000*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001, p. 192-207.

RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luiz Felipe. Distribuição. *In*: RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luiz Felipe. (Orgs.). **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 173-177.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **As imagens no contexto das estéticas tecnológicas**, 2010. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/6art/textos/lucia.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2014.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19-28, 2013.

SANTOS, Ana Cecília Costa. **Documentário em primeira pessoa: relatos íntimos no audiovisual**. Orientador: Arlindo Machado. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. Universalização da leitura e valorização da literatura: condição para o desenvolvimento social. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 1, p. 71-78, 2008. DOI: 10.4025/actascilangcult.v30i1.905

SCARELLI, Giovana; FERNANDES, Priscila Correia. Cinema e cotidianos e pesquisa em educação. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 18, n. 1, p. 15-33, 2016.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SCHWAB-CARTAS, Joshua; MITCHELL, Claudia. A tale of two sites: cellphones, participatory video and indigeneity in community-based research. **McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill**, v. 49, n. 3, p. 603-620, 2014. DOI: 10.7202/1033549ar

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. Comunicação. 1. ed. Brasília: Viva Editora, 2018. v. 1. 175p

TILLECZEK, Kate; LOEBACH, Janet. Research goes to the cinema: the veracity of videography with, for and by youth. **Research in Comparative and International Education**, v. 10, n. 3, p. 354-366, 2015. DOI: 10.1177/1745499915581084

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN SJILL, Jennifer. **Narrativa cinematográfica**: contando histórias com imagens em movimento. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 2. ed. Papirus Editora, 2002.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino**: o quê?: por quê?: como?. 4 ed. São Paulo: Edipucrs, 2002.

WATSON, Joseph A.; PECCHIONI, Loretta L. Digital natives and digital media in the college classroom: assignment design and impacts on student learning. **Educational Media International**, v. 48, n. 4, p. 307-320, 2011. DOI: 10.1080/09523987.2011.632278

WEBSTER, Jane; WATSON, Richard T. Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. **MIS quarterly**, v. 26, n. 2, p. xiii-xxiii, June 2002. DOI: 10.2307/4132319

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, Jun. 2005. DOI:10.1590/S1517-45222005000100011

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, v. 13, n. 28, p. 284-314, 2011. DOI: 10.1590/S1517-45222011000300010

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a autorizar a participação de seu filho no projeto de pesquisa *Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional*, sob a responsabilidade do pesquisador Érico Vinicius Monnerat Lima. O projeto é uma pesquisa de cunho qualitativo e documental sobre a produção de vídeos documentários utilizando celulares com objetivo de desenvolver a autoria e o protagonismo dos estudantes, a partir de narrativas audiovisuais biográficas. O objetivo desta pesquisa é analisar como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome e de seu filho(a) não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a)s.

A participação se dará por meio de participação voluntária nas atividades desenvolvidas na oficina de vídeo e posteriormente, ao final da oficina, por meio de entrevistas gravadas, com um tempo estimado de 30 minutos para sua realização. Se o senhor(a) autorizar a participação, estará contribuindo para ajudar o desenvolvimento de práticas de ensino com a utilização do audiovisual.

Informamos que seu filho pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento), qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a) ou para ele. E que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: **Érico Vinicius Monnerat Lima**- no telefone **(61) 99214 0433**, disponível inclusive para ligação a cobrar, e/ou por e-mail **ericomonnerat2@gmail.com**

Caso concorde com a participação de seu filho, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Érico Vinicius Monnerat Lima

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento do Menor**Universidade de Brasília****Faculdade de Educação****TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como as juventudes podem produzir por meio de telefones celulares e no ambiente escolar filmes documentais que reflitam sobre suas próprias vidas. Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 15 a 18 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na escola onde você estuda e vamos realizar uma entrevista gravada com duração aproximada de 20 minutos. Para isso, será usado um celular para gravação da nossa conversa. Caso aconteça algo que você não goste, pode nos procurar pelos telefones (61) 992140433 do/a pesquisador Érico Vinicius Monnerat Lima inclusive pode ligar a cobrar. Mas há coisas boas que podem acontecer como saber que está ajudando outros colegas e a escola a produzir vídeos e postá-los de forma segura e ética.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os dados serão divulgados na Universidade de Brasília e podem ser publicados. Se você tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar ou a pesquisador(a) Érico Vinicius Monnerat Lima. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Se você quer participar assine no espaço que há no final da folha.

Uma cópia desse papel ficará com você.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada – Estudantes

- 1- Algum professor já utilizou o vídeo nas aulas? E qual contexto?
- 2- Sua escola pratica alguma atividade de exibição de filmes?
Em caso positivo, quais os gêneros costumam ser exibidos?
- 3- Já realizou alguma atividade de gravação de imagens ou sons em aula?
- 4- A escola incentiva a produção de vídeos, como?
- 5- Qual a sua percepção sobre o uso de celulares na escola?
- 6- Você costuma assistir documentários? Em qual contexto?
- 7- Sua escola pratica alguma atividade de exibição de filmes?
- 8- Qual a sua percepção sobre o seu engajamento no projeto?
- 9- Qual a sua percepção sobre as possibilidades de se expressar por meio do audiovisual?
- 10- Quais os maiores desafios encontrados na produção do documentário?
- 11- Quais os aspectos técnicos foram mais relevantes para a realização?
- 12- Em que medida você se sente representado nos documentários que produziu?

ANEXO

ANEXO A – Parecer Consubstanciado

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional

Pesquisador: ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43148821.2.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.627.434

Apresentação do Projeto:

O título da pesquisa é "Curta a minha vida: juventudes em protagonismo na produção audiovisual de documentários no ambiente educacional". Trata-se de pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação da UnB

A pesquisa busca analisar documentários produzidos estudantes do ensino médio após a realização de uma oficina de produção de vídeo com a utilização de celulares que permita aos alunos expressar de maneira significativa, crítica, ética e reflexiva o seu lugar de protagonismo no espaço das novas tecnologias de comunicação. A circulação de vídeos, imagens e sons é uma constante na vida dos jovens. Os smartphones proporcionaram um acesso ainda mais ágil e ubíquo aos conteúdos presentes nas telas. Compreender e exercitar a capacidade de autoria em múltiplas linguagens (audiovisual, textual, sonora e visual) é uma competência cada vez mais necessária para atender as complexas demandas da vida cotidiana e para o exercício da cidadania de forma ampla, conforme as orientações da BNCC - Base Nacional Comum Curricular de 2018. Após a revisão sistemática de literatura (RSL) foi verificado que embora seja reconhecida de maneira ampla a importância do multiletramento e do desenvolvimento de competências de compreensão e expressão nas múltiplas linguagens, o

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.627.434

gênero audiovisual documental ainda carece de pesquisas com a produção em ambiente escolar, em especial em uma perspectiva mais autoral.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o conteúdo dos documentários pessoais produzidos utilizando telefones celulares por alunos do ensino médio após a realização de oficinas sobre o gênero audiovisual documentário

Objetivo Secundário:

Discutir como a linguagem audiovisual documental pode ser utilizada na escola como elemento integrante da parte pedagógica. Verificar como as potencialidades e limitações do uso dos celulares para a captação de imagem podem construir novos sentidos a partir de práticas narrativas pelos estudantes. Verificar como os recursos audiovisuais foram utilizados pelos estudantes para expressar suas vozes e demandas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As oficinas serão ofertadas à escola de forma aberta e voluntária, de modo que todos os participantes terão a liberdade de se recusar a participar das oficinas, entrevistas, ou em qualquer fase da pesquisa. Também será garantido o sigilo e a privacidade dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. A proposta não apresenta riscos aos participantes pois trata-se da oferta de uma oficina de produção autoral de vídeos.

Este relator entende que a proposta apresentada seja de fazer a entrevista semiestruturada por meio de gravação de conversa pelo celular com duração de cerca de 20min. Caso seja a proposta de gravação de entrevista por vídeo do celular há a necessidade de registrar na plataforma o termo de consentimento do uso de imagem.

Como benefícios se propõe a "possibilitar aos estudantes a participação em uma oficina de vídeo que culmina com a produção de um documentário permite que estes conheçam ativamente as possibilidades de expressão por meio da linguagem audiovisual e desenvolvam uma perspectiva crítica sobre os produtos audiovisuais consumidos pela televisão e internet."

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.627.434

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta não oferece riscos éticos e traz como metodologia "a realização remota de oficinas de ensino (VIEIRA e VOLQUIND, 2002) utilizando celulares. Devido ao contexto pandêmico, as aulas serão ministradas por meio de plataforma google meet e também com envio de aulas em vídeo para os alunos pelo aplicativo de troca de mensagens whatsapp. Ao final os alunos deverão produzir individualmente um documentário que reflitam sobre os aspectos de sua vida(NICHOLS,2005).A análise dos vídeos documentário produzidos na etapa anterior será realizada conforme o método de interpretação documentário (BOHNSACK, 2007) e sua adaptação para análise de filmes proposta por (BALTRUSCHAT, 2013), bem como a realização de entrevistas semiestruturadas (MARCONI e LAKATOS, 2007) com estudantes que participaram do projeto sobre suas impressões sobre a oficina, o processo de produção e de expressão."

Essa proposta está dentro do que está sendo desenvolvido rotineiramente nas atividades educacionais do GDF: aulas remotas, utilização da plataforma google, whatsapp. A produção dos vídeos é autoral dos participantes da oficina e a proposta é o aprendizado da linguagem do audiovisual e do estilo documentário.

O pesquisador propõe realizar entrevista semiestruturada por meio de gravação de conversa pelo celular com duração de cerca de 20min.

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –ESTUDANTES

- 1- Algum professor já utilizou o vídeo nas aulas? E qual contexto?
- 2- Sua escola prática alguma atividade de exibição de filmes?
Em caso positivo, quais os gêneros costumam ser exibidos?
- 3- Já realizou alguma atividade de gravação de imagens ou sons em aula?
- 4- A escola incentiva a produção de vídeos, como?
- 5- Qual a sua percepção sobre o uso de celulares na escola?
- 6- Você costuma assistir documentários? Em qual contexto?
- 7- Sua escola prática alguma atividade de exibição de filmes?
- 8- Qual a sua percepção sobre o seu engajamento no projeto?
- 9- Qual a sua percepção sobre as possibilidades de se expressar por meio do audiovisual?
- 10- Quais os maiores desafios encontrados na produção do documentário?
- 11-Quais os aspectos técnicos foram mais relevantes para a realização?
- 12- Em que medida você se sente representado nos documentários que

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.627.434

produziu?

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS e o

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR. Apresenta também o ACEITE INSTITUCIONAL do Vice- Diretor do CED São Francisco- São Sebastião- Distrito Federal onde a pesquisa será realizada

Recomendações:

Tendo em vista as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual constantes da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS - Brasília, 03 de março de 2021 sugerimos a leitura do documento disponível na plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Entendemos que a entrevista com os estudantes seja somente de gravação de áudio em conversa pelo celular. Caso seja previsto a gravação de vídeo pelo celular como entrevista o pesquisador deve encaminhar o formulário de autorização do uso de imagem.

Sugerimos que o pesquisador leia a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS - Brasília, 03 de março de 2021, disponível na Plataforma Brasil.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado com o entendimento que a entrevista com os estudantes seja somente de gravação de áudio em conversa pelo celular. Caso seja previsto a gravação de entrevista por meio de vídeo pelo celular o pesquisador deve encaminhar o formulário de autorização do uso de imagem.

Sugerimos que o pesquisador leia a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS - Brasília, 03 de março de 2021, disponível na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1672633.pdf	11/02/2021 19:28:28		Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_Curta_Minha_Vida_Erico_vinicius_monnerat_lima2.docx	08/02/2021 16:24:50	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma_Curta_Minha_Vida_2_Erico_vinicius_monnerat_lima.docx	08/02/2021 16:24:20	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.627.434

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_LivreeEsclarecido_2_Curta_Minha_Vida_Erico_vinicius_monnerat_lima.docx	08/02/2021 16:23:28	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_2_Projeto_curta_minha_vida_Erico_vinicius_monnerat_lima.pdf	03/02/2021 10:24:35	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Outros	Lattes_Erico_Vinicius_Monnerat_Lima.pdf	03/02/2021 10:15:04	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_curta_minha_vida_juventudes_e_m_protagonismo_na_producao_audiovisual.pdf	03/02/2021 10:14:03	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto__Curta_Minha_Vida_Erico_vinicius_monnerat_lima.pdf	22/01/2021 15:21:47	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura_projeto_detalhado_Curta_Minha_Vida_Erico_vinicius_monnerat_lima.pdf	22/01/2021 15:20:54	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_Curta_Minha_Vida_Erico_vinicius_monnerat_lima.pdf	22/01/2021 15:14:53	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Outros	Lattes_Orientadora_Andrea_Cristina_Versuti.pdf	22/01/2021 15:08:52	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Outros	Questionario_Entrevista_SemiEstruturada_Curta_Minha_Vida_Erico_vinicius_monnerat_lima.pdf	22/01/2021 15:04:23	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito
Orçamento	planilha_de_orcamento_Curta_Minha_Vida_Erico_vinicius_monnerat_lima.pdf	22/01/2021 15:01:56	ERICO VINICIUS MONNERAT LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 04 de Abril de 2021

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br