UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

WILLIAM BEZERRA DA SILVA

As imagens e vozes em documentários produzidos por crianças e adolescentes: um estudo de caso do projeto Semente Escola de Educação Audiovisual

JOÃO PESSOA

2022

WILLIAM BEZERRA DA SILVA

As imagens e vozes em documentários produzidos por crianças e adolescentes: um estudo de caso do projeto Semente Escola de Educação Audiovisual

Texto apresentado para defesa de dissertação junto ao Programa de Pós- Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba, nível de Mestrado.

Àrea de concentração: Comunicação e Cultura Mídiática

Linha de pesquisa: Culturas Midiáticas e Audiovisual

Orientadora: Profª. Drª. Flávia Affonso Mayer

JOÃO PESSOA

2022

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586i Silva, William Bezerra da.
As imagens e vozes em documentários produzidos por crianças e adolescentes : um estudo de caso do projeto Semente Escola de Educação Audiovisual / William Bezerra da Silva. - João Pessoa, 2022.
94 f. : il.

Orientação: Flávia Affonso Mayer.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Cinema. 2. Crianças e jovens. 3. Curta-documentário. 4. Representação de si. 5. Pertencimento. I. Mayer, Flávia Affonso. II. Título.

UFPB/BC CDU 791(043)

Elaborado por WALQUELINE DA SILVA ARAUJO - CRB-15/514

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURAS MIDIÁTICAS

ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA ALUNO
WILLIAM BEZERRA DA SILVA

Aos vinte e oito dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois, às dez horas, realizou- se através de videoconferência (https://meet.google.com/upu-vpny-ydv) , a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada: "A construção de imagens e discursos em documentários em curta-metragem realizados por crianças e adolescentes: um estudo de caso do projeto semente escola de educação audiovisual", apresentada pelo aluno William Bezerra da Silva, Bacharel em Comunicação em Mídias Digitais, pela Universidade Federal da Paraíba, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM COMUNICAÇÃO, área de Concentração em Comunicação e Culturas Midiáticas, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Thiago Pereira Falcão, Coordenador do Programa de Pós–Graduação em Comunicação da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós–Graduação. A Profª. Drª. Flávia Affonso Mayer (PPGC/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte o Prof. Dr. Douglas Mosar Morais Resende (PPGCine/UFF) e a Profa. Dra. Suellen Rodrigues Ramos da Silva (UFPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profª. Drª. Flávia Affonso Mayer, convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida foi concedida a palavra ao mestrando para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi argüido pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de argüição, os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o seguinte conceito: **APROVADO**. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Flávia Affonso Mayer, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos, e para constar eu, Flávia Affonso Mayer (Secretária ad hoc), lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 28 de abril de2022.

gov.br Documento assinado digitalmente
Douglas Mosar Morais Resende
Data: 03/05/2022 17:30:26-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof. Dr. Douglas Mosar Morais Resende

Profª. Drª. Suellen Rodrigues Ramos da Silva

Profª. Drª. Flávia Affonso Mayer
Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai celestial Jesus Cristo, que me deu força durante toda essa jornada de descobertas e angústias, principalmente por realizarmos o mestrado em um período de pandemia.

Agradeço aos meus alunos do projeto Clube de Cinema Ferris, que de forma indireta me ajudaram a ter força para continuar no mestrado.

Aos meus colegas de estudos do PPGC, pois durante os períodos turbulentos da pandemia dávamos forças uns aos outros para continuar a nossa jornada, inclusive, ajudando nos estudos – embora, infelizmente não tivemos a oportunidade de nos conhecer.

Aos coordenadores do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual, que me auxiliaram disponibilizando os materiais necessários para a construção da dissertação.

Aos profissionais do cinema do Brasil, e em especial os da minha terra Paraíba, que durante a pandemia tiveram que se reinventar, e a todos os educadores do Brasil que de alguma forma lutam por transformar a vida de crianças e jovens em todo o país.

E, por fim, à minha orientadora Flávia Affonso Mayer, que de forma muito paciente conseguiu me guiar no projeto, abraçando a causa que tanto luto: uma educação lúdica por meio do audiovisual para crianças e adolescentes.

“A criança, assim como os bons filmes, está no limite de fazer desse mundo um outro mundo [...]”

(CEZAR MIGLIORION).

RESUMO

O presente estudo busca compreender de que maneira crianças e adolescentes constroem imagens e discursos de si e do seu ambiente em curtas-documentários. Para tanto, investiga produções documentais realizadas por este público dentro das ações do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual, realizado no estado da Paraíba, de forma a compreender o potencial do cinema enquanto ferramenta de construção identitária e pertencimento mesmo para sujeitos tão jovens. Tomando como objeto de análise dois curtas: A roda da gerações de coco (2018) e Um pouco do porto (2019) produzidos no âmbito do Semente – Escola de Educação Audiovisual em comunidades periféricas, desse modo, baseados na ideia de imagens e de voz no documentário adentramos nos respectivos autores como Stuart Hall (2006; 2016), no que diz respeito a questões culturais e de representações, Bill Nichols (2005), ao abordar a percepção e a sensibilidade do documentário na contemporaneidade, Cezar Migliorin (2015) – sobre o cinema como dispositivo de aprendizagem e Paulo Freire (2004), ao instanciar a pedagogia da autonomia como caminho de formação do sujeito. A partir da ideia de vozes e das características das imagens geradas por crianças e adolescentes, bem como do enquadramento social feito por eles como forma de delimitar uma narrativa social, foi possível confirmar a hipótese de que mesmo realizadas por sujeitos em tão pouca idade, tais produções apresentam convergências quanto a ações e posicionamentos identitários, sociopolíticos e representacionais de si e do outro.

Palavras-chave: cinema; crianças e jovens; curta-documentário; representação de si; pertencimento.

ABSTRACT

The present study seeks to understand how children and adolescents construct images and discourses of themselves and their environment in short documentaries. In order to do so, it investigates documentary productions carried out by this audience within the actions of the Semente – Escola de Educação Audiovisual, held in the state of Paraíba, in order to understand the potential of cinema as a tool for identity construction and belonging even for such young subjects. Taking as an object of analysis: A roda das gerações de coco (2018) and Um pouco do porto (2019) in the documentary, we go into the respective authors such as Stuart Hall (2006; 2016), with regard to cultural and representational issues, Bill Nichols (2005), to the to address the perception and sensitivity of documentary in contemporary times, Cezar Migliorin (2015) – on cinema as a learning device and Paulo Freire (2004), when instantiating the pedagogy of autonomy as a way of forming the subject. From the idea of voices and characteristics of the images created by them, such as children and adolescents, as well as the social framing made by children and adolescents, it was possible to confirm a hypothesis that even it was produced by subjects as young as productions presentations as the identity, sociopolitical and representational actions and positioning of the self and the other.

Keywords: cinema; children and youngs; Short-documentary; Representation yourself; Belonging.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ângulo de filmagem por um cidadão nos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 31
Figura 2 - Imagem de um meteoro captado por um motorista na cidade de Chelyabinsk em 2013 na Rússia 31
Figura 3 - Diferentes pontos de vistas de gravações de moradores sobre as fortes chuvas no Nordeste em 2021 32
Figura 4 - A Saída dos Operários da Fábrica Lumière em Lyon (1895) 33
Figura 5 - Exemplar da segunda edição do livro Cinema: uma janela mágica, de 1991 40
Figura 6 - Exemplar da segunda edição do livro de 1991. 41
Figura 7 - Comunidade quilombola — Conde-PB 48
Figura 8 - Cartela do curta – Bananeiras 51
Figura 9 - Apresentação do Semente Cinematográfica à escola de Zabelê 52
Figura 10 - Entrevista dos alunos com uma idosa da cidade de Nova Palmeira 54
Figura 11 - Crianças filmando os debates na Ong Cenep 54
Figura 12 - Porto do Capim-PB 55
Figura 13 - Cartaz de divulgação do I Seminário de Educação, Cinema e Audiovisual da Paraíba 56
Figura 14 - Cartaz da Escola Semente de Educação Audiovisual para o Instagram 57
Figura 15 - Exibição dos curtas na Escola Municipal Albino Pimentel (2017) 60
Figura 16 - Exibição das gravações dos estudantes na comunidade quilombola 61
Figura 17 - Cartela de divulgação do curta Um pouco do porto (2019) 65
Figura 18 - Cartela de divulgação do curta Um pouco do porto (2019) 66
Figura 19 - Plano sequência feita pelo garoto Cauã sobre as vielas da sua comunidade 67
Figura 20 - *Frame* do diálogo com o avô do garoto 68
Figura 21- *Frame* da rede de pesca do avô 70
Figura 22 - *Frame* do curta Um pouco do porto (2019). Primeiro plano – Casa com azulejo 71
Figura 23 - *Frame* do curta Um pouco do porto (2019) 72
Figura 24 - *Frame* da cena com a profundidade de campo. Cauã mostra a casa do tio usando Zoom in e Zoom out 72
Figura 25 - *Frame* do plano sequência em que o garoto vai filmar o pé de tomate 73
Figura 26 - *Frames* do curta Um pouco do porto (2019) 74
Figura 27 - *Frame* do curta *Um pouco do porto* (2019) 75

Figura 28 - Cartaz do curta Um pouco do porto (2018) 76
Figura 29 - *Frame* do curta A roda das gerações de coco (2018) 80
Figura 30 - *Frame* do curta A roda das gerações de coco (2018) 81
Figura 31 - *Frame* do curta A roda das gerações de coco (2018) 82

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 11
1.1 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS 14
2 A CRIANÇA, O JOVEM E O CINEMA 16
2.1 A SENSIBILIDADE DO OLHAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL 16
2.2 CINEMA-DISPOSITIVO E AUTONOMIA 19
2.3 DOCUMENTÁRIO E AS VOZES QUE OCUPAM NA TELA 23
2.4 A DOCUMENTAÇÃO DO MUNDO POR IMAGENS E SOM E O FORMATO DE CURTA-METRAGEM 30
3 CINEMA E EDUCAÇÃO 35
3.1 CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL 35
3.2 SEMENTE - ESCOLA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL E SUA ATUAÇÃO NA PARAÍBA 44
3.2.1 Escola Viva de Cinema de Bananeiras - PB 51
3.2.2 Escola Viva de Cinema Zabelê 51
3.2.3 Escola Viva de Cinema Nova Palmeira 53
3.2.4 O Porto do Capim 55
3.3 CINECLUBISMO NAS ESCOLAS E A EXPERIÊNCIA DA REPRESENTATIVIDADE 57
4 METODOLOGIA 61
5 DISCUSSÕES E ANÁLISES 65
5.1 A VOZ E AS IMAGENS PRODUZIDAS NO CURTA *UM POUCO DO PORTO* (2019) 65
5.1.1 O enquadramento social no curta Um pouco do porto (2019) 71
5.1.2 A voz e as imagens produzidas no curta A roda das gerações de coco (2018) 76
5.1.3 O enquadramento social no curta A roda das gerações de coco (2018) 81
6 CONSIDERAÇÕES 84
REFERÊNCIAS 87
APÊNDICE 1 – Questionário sobre o Semente – Escola de Educação Audiovisual 93

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano era 2017 e eu um educador de uma escola pública na cidade de Santa Rita, Paraíba. Na interação com meus alunos e alunas nas disciplinas Inglês e Artes, tive a ideia de criar um projeto na escola chamado *Clube de Cinema Ferris* – uma alusão ao personagem *Ferris Bueller*, do filme *Curtindo a vida adoidado* (1986), do diretor John Hughes. Trata-se de um projeto de cinema na escola, no qual os estudantes escrevem argumentos cinematográficos, narrando quaisquer histórias que quiserem. Depois, produzimos essas histórias em forma de curtas-metragens e exibimos na escola aquilo que eles mesmos realizaram e escreveram.

A intenção do projeto sempre foi usar a imaginação desses pequenos jovens como instrumento para fortalecer as percepções destes quanto ao seu próprio potencial. Por isso, imaginei que eles falariam sobre viagens interestelares, quem sabe uma possível ida da primeira mulher à lua ou dos primeiros terráqueos em Marte. No entanto, as narrativas que chegaram às minhas mãos foram completamente o oposto: nenhuma delas possuía um teor alegre; boa parte estava entrelaçada em temáticas como depressão, abuso, melancolia, violência doméstica e falta de recurso na escola.

Com o Clube de Cinema Ferris, entrei em contato com uma nova perspectiva sobre as sensibilidades, narrativas e as imagens construídas por crianças e adolescentes no contexto escolar. Foi a partir dessa experiência e das observações e indagações que se iniciou a minha jornada de investigação. O que o cinema e o audiovisual poderiam oferecer às crianças e aos jovens enquanto conforto e transformação social? Uma voz? Mas só uma voz? O que ela realmente significa?

Conforme Stam e Shohat (2012), uma voz individual, isolada, passa a ser a reverberação de vozes. Essas vozes ressoaram em mim, assim como os filmes que marcaram a minha infância e as minhas experiências afetivas em relação à sétima arte. E quando digo afetivas, me refiro ao que Medeiros destaca:

> Difícil encontrar uma pessoa que não tenha sido afetada de alguma maneira pelas imagens em movimento do cinema. Como também é difícil identificar um tema, um fato, uma questão humana que não tenha sido tratada pelo cinema. Das classes populares aos setores mais aristócraticos das camadas dominantes, todos são, de alguma forma, afetados pelas imagens fílmicas que proliferam por todo mundo [...]. (MEDEIROS, 2016, p. 16)

Analisando minha própria história, recordo-me das imagens dos filmes como forma de escapismo, o quanto elas me ajudaram a compreender a realidade à minha volta e a perceber que o mundo vai além das fronteiras da minha cidade. O cinema me proporcionou uma visão ampla, reflexiva e de suporte emocional.

Para além dessa relação com o cinema, lembro da minha infância e adolescência vivendo em Santa Rita, a terceira maior cidade da Paraíba[1] e a 26ª mais violenta do Brasil[2]. Como muitos jovens da cidade foram assassinados, vítimas de tráfico de drogas, lembro que tínhamos medo e vergonha de dizer que morávamos ali. Em contrapartida, o que muitos dos moradores, incluindo eu e meus amigos, não sabíamos é que Santa Rita é considerada terra das águas minerais, terra do abacaxi, de grutas e igrejas antigas. Como não conhecíamos a cultura local, não valorizávamos nossa história. Não havia um projeto de vida relacionado ao território a que pertencíamos – e quando falo de vida, é sobre preservá-la em todas as esferas e não sufocá-la em um ambiente onde a violência domina o imaginário das pessoas.

> A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento "humano" na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade. (HALL, 2016, p. 23)

No que diz respeito ao aspecto cultural, percebe-se que o pertencimento e a valorização territorial são fatores importantes para que crianças e adolescentes criem uma relação harmoniosa com o local onde vivem. Toda cidade, toda região, tem uma história interessante a ser contada, basta um olhar mais aguçado. A potencialidade do audiovisual e do cinema para atuar nesse contexto, como um dispositivo de acessibilidade em que é possível narrar e criar imagens de nossos espaços, ambientes e territórios, propicia um caminho acessível para o conhecimento, a alteridade e a cultura.

A exemplo disso, o cinema feito nas periferias, em comunidades, os festivais de cinema que trazem produções feitas a partir de câmeras de celular, abrigam um potencial de resiliência e (re)existência, valores importantes para que todos possam ter acessibilidade a essa arte centenária. Por meio dela, podemos narrar histórias mais próximas de nós. O cinema como encantamento de território nos possibilita falar sobre nossas realidades e sobre questões sociais relevantes e intrínsecas à nossa sociedade.

---

1 Segundo informações do IBGE, no último censo de 2019, Santa Rita é considerada a 3ª maior cidade da Paraíba, com uma estimativa de 120 mil habitantes.

2 Segundo os estudos apontados pelo IPEA o 'Atlas da violência 2018' aponta a cidade de Santa Rita como a 26ª cidade com a maior taxa de homicídio do Brasil.

Levando em consideração essas perspectivas, é possível formular algumas questões iniciais a serem pensadas no presente estudo. O que uma criança ou um adolescente têm a nos dizer por meio da construção de imagens e do seu discurso? O que eles tem a nos informar sobre si e sobre o espaço onde vivem? Que tipos de narrativas imagéticas e que vozes podem ser produzidas por eles/elas? Para investigar essas questões de maneira mais objetiva, me desloco do âmbito das narrativas ficcionais construídas no projeto Clube de Cinema Ferris e sigo em direção às construções realizadas pelo público infantojuvenil em formato documental. Para tanto, minha investigação toma como *corpus* dois curtas-metragens em estilo documental realizados por crianças e adolescentes no âmbito do projeto Semente Cinematográfica. Vale ressaltar que, a partir de 2021, o projeto passou a ser denominado Semente – Escola de Educação Audiovisual, e assim passará a ser chamado ao longo do presente estudo.

De forma geral, as ações realizadas pelo Semente visam desenvolver e implementar a pedagogia do audiovisual, bem como a construção de imagens e narrativas a partir da perspectiva de crianças e jovens. Por meio de iniciativas de capacitação e da possibilidade de uso de dispositivos móveis para produção fílmica, esses sujeitos retratam histórias do seu cotidiano que, por muitas vezes, não são notadas para além de suas comunidades. Mais ainda, falam de si e endereçam suas histórias a públicos de outras regiões, uma vez que os curtas-documentários produzidos circulam por diferentes escolas e cidades do país, além de participarem de festivais e estarem disponíveis no canal do *YouTube* o Semente – Escola de Educação Audiovisual. É importante ressaltar que as crianças e os adolescentes atendidos pelo Semente são estudantes de escolas públicas e participantes de ONGs, sendo que boa parte deles vivem em regiões periféricas de alta vulnerabilidade social.

No que diz respeito ao presente estudo, o recorte recai sobre as atividades do Semente realizadas no estado da Paraíba, mais especificamente analisando os curtas *Um pouco do porto* (2019) e *A roda das gerações de coco* (2018). A análise irá se debruçar sobre as vozes no documentário e as imagens realizadas pelo público infantojuvenil em produções audiovisuais, como forma de compreender o potencial do cinema enquanto ferramenta de construção identitária, pertencimento e questões sociopolíticas. A partir desse estudo de caso, proponho a seguinte pergunta-problema como eixo norteador da pesquisa: *De que maneira crianças e adolescentes constroem imagens e vozes de si e do seu ambiente nos curtas-documentários?* A presente pesquisa toma por hipótese que, mesmo realizadas por sujeitos em tão pouca idade, os curtas-documentários apresentam

convergências quanto a ações e posicionamentos identitários, sociopolíticos e representacionais de si e do outro.

Depreender quais elementos são articulados – e de que maneira são articulados – por crianças e adolescentes na construção de vozes e narrativas imagéticas de si e de seu entorno, a partir da produção de documentários. Nesse sentido, interessa-nos pensar como essas territorialidades, saberes e pertencimentos são evidenciados nas narrativas produzidas, narrativas estas que não são construídas por um olhar de "fora", mas sim, de dentro da própria comunidade, pelas especificidades do olhar de crianças e adolescentes.

1.1 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Além do presente primeiro capítulo introdutório, no segundo capítulo, intitulado *A criança, o jovem e o cinema* vamos ao encontro do olhar da criança e do adolescente quanto a sensibilidade da construção audiovisual, fazendo um comparativo com os primórdios do cinema e a curiosidade da criança diante da câmera. No capítulo, traremos a ideia do cinema como um dispositivo de poder, discutindo processos de pertencimento através de práticas de produção documental. Para tanto, dialogamos com autores como César Migliorin (2015), Bill Nichols (2005), Adriana Fresquet (2013) e Sérgio Augusto Leal de Medeiros (2016). Também abordaremos como a prática de documentar a vida e de sermos de algum modo documentaristas, ao filmarmos e compartilharmos nosso cotidiano em redes sociais, está amplamente disseminada em nossas vidas.

No capítulo três, *Cinema e educação*, refletimos quanto a implementação do cinema no âmbito escolar, a começar pelo seu entrelaçamento com a legislação e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vinculam o cinema nas escolas. Também será abordado o diálogo entre cinema e educação em uma perspectiva imagética e narrativa, considerando a perspectiva do público infanto-juvenil em Cezar Migliorin (2015) e Paulo Freire (2003). Ainda neste capítulo, iremos discorrer sobre a proposta e a trajetória do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual, sobretudo no que diz respeito à sua atuação na Paraíba. Na discussão, irei abordar o porquê o Semente pode ser considerado um dos projetos mais bem-sucedidos no campo do Cinema para educação na Paraíba e como se dá a sua abordagem nas comunidades periféricas no referido estado.

No capítulo quatro, *Metodologia*, apresentaremos com mais detalhes o *corpus* da pesquisa – a saber; - *Um pouco do Porto* (2019), e *A roda das gerações de coco* (2018) – e alicerçaremos a formatação dos procedimentos e categorias de análise, para que assim

tenhamos condições de responder a pergunta-problema formulada. No capítulo cinco, *Discussões e análises*, articularemos as categorias para as análises fílmicas.

No capítulo seis, *Considerações*, concluímos nossa jornada cinematográfica realizando uma breve reflexão de todo o percurso e dos resultados encontrados. Com isso, vamos ao encontro das possíveis respostas às indagações suscitadas ao longo do estudo, apontando as contribuições e os desdobramentos a serem melhor desenvolvidos.

2 A CRIANÇA, O JOVEM E O CINEMA

Desde o tempo das cavernas, dos egípcios antigos, dos povos nômades milenares, o homem registra imagens de seu cotidiano e da sociedade em que vive. Não por acaso, o cotidiano foi justamente o tema dos primeiros registros cinematográficos da humanidade – em que os irmãos Lumière eternizaram para o mundo a forma de olhar através do cinema.

Em seu processo embrionário, o cinema foi alimentado pela curiosidade da imagem em movimento e foi se constituindo enquanto arte (e também indústria). Ele nasce a partir do que entendemos hoje como documentário, ao registrar uma "realidade" e o cotidiano das pessoas, além de viagens de grandes exploradores – os famosos filmes de viagens[3] ou de atualidades, como eram chamados. Sua evolução não se deu de um ano para o outro, levou-se tempo até ele começar a "engatinhar", a andar, ganhar "um corpo", "uma voz" e uma linguagem própria.

No presente capítulo, iremos apresentar o cinema documental e a perspectiva do público infantojuvenil, abordando questões sobre a sensibilidade da produção audiovisual por esse público. Além disso, iremos realizar um panorama sobre as diferentes perspectivas sobre o conceito de documentário, enquadrando o viés adotado na pesquisa.

2.1 A SENSIBILIDADE DO OLHAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Ao investigarmos a produção documental de crianças e adolescentes, é possível fazer um paralelo entre os primórdios do cinema, de olhar curioso e desbravador sobre o ambiente, com a curiosidade da criança ao identificar as imagens em sua volta. Não por acaso, assim como os irmãos Lumiére, a produção documental de crianças e jovens tem em comum o olhar para onde estão inseridos, atentos à dinâmica que acontece ao redor. Além disso, se a construção das imagens foi se aprimorando com o tempo no cinema, em um processo de amadurecimento permeado por "erros" e "acertos", se desvinculando do

[3] O gênero se cristalizou em um modo de representação excessivamente focado no explorador, como elemento pivô de uma montagem descritiva de aspectos isolados da expedição. Em uma época marcada pela crescente afirmação dos códigos narrativos do cinema de ficção, o filme de viagem em particular, e as atualidades em geral, continuaram carentes de uma "escritura" fílmica própria, capaz de capturar o espectador e trazê-lo para dentro do mundo imaginário do relato (DAN-RIN, 2004, p. 43).

estático por meio de enquadramentos, planos e pela montagem, se construindo enquanto linguagem e arte e permitindo construir sensibilidades, temos que com as crianças este processo de construção e amadurecimento do olhar é bastante similar.

Em seu livro *Cinema e Educação – Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*, Fresquet (2013) realiza uma reflexão a respeito dessa abordagem. Segundo a autora, o olhar da criança e a "infância" do cinema são como um olhar de aprendizagem, em que cada imagem pode nos ensinar sobre algo na vida. Fresquet (2013) fala ainda da importância das filmagens dos irmãos Lumiére, quando de uma forma sensível e experimental eles foram descobrindo e (re)descobrindo os espaços urbanos (fábricas, praças, prédios e entre outros). Eles os transformavam em movimento, mas mais do que isso, filmar levava a um desafio singular, sem saber o que poderia acontecer à frente da objetiva[4]. "Podemos dizer que se trata de uma certa experiência de infância de uma certa infância do cinema, com a qual se comparte algo de encantamento e de "primeira vez" (FRESQUET, 2013, p.71).

Além do olhar curioso e experimental da infância, o cinema também traz e imprime um viés "adolescente rebelde", ao revolucionar a própria linguagem cinematográfica e a questionar vários aspectos da sociedade. Fresquet (2013) destaca que foram dois adolescentes que inventaram o cinematógrafo[5]:

> [...] uma das reflexões mais curiosas de toda essa experiência é a que surge do fato de Louis Lumiére ter apenas 17 anos quando inventou o cinematógrafo. Por que hoje, nossas crianças e jovens são tratados apenas como "potências" em estado de devir? Graças aos Lumiére, a fotografia conseguiu sair do lugar reservado a cientistas e especialistas, para as mãos de amadores. Só precisam da crença do adulto para fazer (FRESQUET, 2013, p. 89).

Além da criação do próprio dispositivo cinematográfico, é possível fazer uma correspondência ente o início da fase "adolescente" do cinema com o surgimento de filmes como "O nascimento de uma nação"[6] (1915), de Griffith[7] – que rompe o modo

[4] Sistema ótico por lentes de vidro, a objetiva capta os raios de luz que permitem formar uma imagem invertida na câmera escura. A imagem é focada graças a anéis que abrem e fecham o diagrama para regular o fluxo de luz [...] (JOURNOT, p.150, 2015).

[5] Aparelho este que filmava e fazia a projeção.

[6] Filme de 1915 e que teve uma grande repercussão mundial devido ao seu cunho racista, dirigido por David W. Griffith.

[7] *Griffith* se destacou no cinema como sendo pioneiro na criação de linguagem cinematográfica sendo o primeiro a utilizar dramaticamente o close, a montagem paralela, o suspense e os movimentos de câmera, itens explorados até os dias de hoje e responsáveis por toda dinâmica do filme, gerando no espectador reações adversas como sensações, expectativas, atenção e uma melhor imersão junto a história. Disponível em < https://www.alamedageek.com.br/por-que-amamos-cinema-d-w-griffith/> Acesso em: 18 de jun. 2021.

estático de filmagem para explorar possibilidades mais ousadas. Com o surgimento de estéticas mais contestadoras, trazendo para a grande tela temáticas conflituosas e de denúncias, além de estratégias de montagem que promovem a ironia e o contraponto, o cinema foi se aproximando cada vez mais uma arte questionadora de cunho político e social – dimensão esta que perdura até hoje.

Uma representação "adolescente" do cinema também pode ser exemplificada por meio do icônico Charlin Chaplin, trazendo abordagens questionadoras como no filme *Tempos Modernos* (1936). O filme traz uma crítica sobre o capitalismo, a industrialização, a mão de obra barata, o desemprego, a vida dos operários em oposição à de seus empregadores, além da repetição mecânica dos trabalhadores nas fábricas modernas.

Ao chegar a Segunda Guerra Mundial, Chaplin traz um discurso arrebatador e contemporâneo em seu longa o *Grande ditador* (1940) em que aborda as atrocidades do governo nazista. Essa atitude "Chapliana", de fazer do cinema um ato de transgressão e rebeldia contra o que nos sufoca e oprime, faz-nos lembrar o confronto e a oposição de valores da adolescência[8] como forma de consolidar sua identidade e sua autonomia.

O mesmo aconteceu no Brasil com o advento do Cinema Novo[9] (1960 e 1970), ao contrapor por meio de suas produções que nosso cotidiano não é glamourizado como se queria mostrar em filmes nacionais, os quais espelhavam-se em filmes *hollywoodianos.*

Na verdade, em nosso país ainda persiste uma problemática bem maior a ser mostrada, as questões sociais intrínsecas a nossa realidade. Durante o Cinema Novo, a produção cinematográfica tornou-se um ato de rebeldia, abordando as agruras da população, ou seja, um poderoso dispositivo de denúncias.

A "rebeldia adolescente" do cinema também pode ser percebida pelo seu constante movimento de transformação. No passado, o cinema já foi ameaçado pelo surgimento da televisão, que se expandiu para o home vídeo e agora chega às plataformas digitais que operam por demanda, como os serviços de *streaming*[10]. No contexto de pandemia em decorrência da disseminação do novo Corona vírus, salas de cinema em

[8] Segundo Bertol e Souza (2010) "A origem da palavra adolescência pode ser localizada no verbo adolescere, do latim, que significa crescer em direção à maturidade".

[9] Os anos de 1960, surge no Brasil o Cinema Novo, uma das vertentes cinematográficas mais questionadoras e críticas em relação à política, às agruras vivenciadas no país, o cinema novo surge contra alienação da cultura brasileira ao maquiar a nossa sociedade, ou seja, um produto cinematográfico muito enviesado ao sistema *Hollywoodiano.* (ARAÚJO, 2011)

[10] O *streaming* é a tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. O arquivo, que pode ser um vídeo ou música, é acessado pelo usuário online. Disponível em: <thttps://tecnoblog.net/290028/o-que-e-streaming/> acesso em: 30 de mai.2021.

todo o mundo foram fechadas por medidas sanitárias. Ao mesmo tempo, justamente pelas restrições de socialização causadas pelo vírus, o cinema e o audiovisual ganharam ainda mais relevância no contexto de confinamento, sendo uma das principais formas de arte consumidas durante este período.

O cinema segue, então, se reinventando, nos fazendo refletir sobre seus processos de produção, suas especificidades e sobre o meio social que nos cerca.

No âmbito da presente pesquisa, nos interessa investigar a sensibilidade do olhar da criança e do jovem no registro de seu cotidiano a partir da análise de dois filmes produzidos dentro das ações do Semente – Escola de Educação Audiovisual. Como será possível notar, nestas produções o frescor do olhar das crianças e dos jovens é o grande impulsionador de experiências narrativas únicas sobre os territórios e a realidade em que estão inseridos.

As palavras e imagens muitas vezes aparecem com uma dinâmica própria, até que começam a ser articuladas com autonomia, de forma criativa, em uma linguagem própria.

2.2 CINEMA-DISPOSITIVO E AUTONOMIA

Nesse tópico abordaremos o cinema como um dispositivo, levando em consideração a autonomia da criança e do adolescente enquanto produtores de conteúdos documentais. As perspectivas de dispositivo em Foucault (1995), Agamben (2005) e Deleuze (1996) são as bases de entendimento deste conceito, enfatizando a ideia de subjetivação, relação de poder, agenciamento e pertencimento. Para Agamben (2005, p. 13);

> [...] Chamarei literalmente de dispositivo 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 viventes.

No que cabe ao presente projeto, a noção de dispositivo que nos interessa investigar é como o ato de se fazer cinema configura-se em relações de poder e subjetivação. Ou ainda, como essas relações se (re)configuram quando as crianças e adolescentes produzem imagens e discursos, cortam e editam, criando sentidos, quebrando estereótipos de lugares e comunidades. Temos, então, que a relação de poder hierarquizada do fazer cinema é subvertida, ou seja, estes sujeitos, que na maioria das vezes são considerados apenas como público do audiovisual e são tantas vezes

subestimados em suas capacidades, é alçado à produção audiovisual, à narrativa de suas próprias histórias e territórios.

Migliorin (2015) destaca que o cinema é um dispositivo que propicia uma interação entre a educação e as artes como (re)descoberta, como produção do saber e, consequentemente, do conhecimento: "Em outras palavras, o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido" (MIGLIORIN, 2015, p. 78). Entende-se, nesse caso, que o dispositivo cinematográfico é ativador de sensibilidades que incentivam o público infantojuvenil a conhecer, documentando/filmando seus territórios e suas histórias. Estes movimentos de autonomia e liberdade para olhar a própria realidade, trazem para a tela outras possibilidades de leituras sobre o mundo. Nesse sentido, Freire afirma:

> Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2003, p.46)

Discorrendo sobre a relação entre aprendizagem e autonomia, Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1987), fala sobre uma "educação bancária", onde o aluno não passa de um "banco" em que o professor deposita o seu conhecimento. Nesta lógica, após formado, cabe ao estudante apenas replicar aquilo que o professor propôs em sala de aula – ou seja, o discente passa a ser apenas um "depósito" ao invés de um ser pensante e esfera de construção de conhecimento. Ou ainda, defende que o discente tem a autonomia de buscar, descobrir e construir o conhecimento, instigados pela curiosidade da aprendizagem.

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2003, p. 21)

A autonomia entra aqui como aspecto de poder, mas não um poder no sentido de autoritarismo, pois na educação, o autoritarismo e o educar não fazem parte da mesma *práxis*. O poder aqui mencionado está presente nessas construções em que as crianças e os adolescentes fazem por meio das imagens e narrativas que elas produzem. São nessas

produções que se encontram a ideia de autonomia, assim como sujeitos mais responsáveis e conscientes das suas ações.

Zatti (2007) assegura que o conceito da autonomia se dá por poder escrever e guiar os próprios caminhos. Antes escritas por "autoridades", em que a autora destaca governos e professores autoritários – os quais vão ditar regras em seus respectivos ambientes. O governo, por exemplo, impõe a retirada de comunidades de seus locais de origem sem antes estudar, mapear e compreender que as relações culturais, as comunidades instaladas naqueles espaços fazem parte de um contexto sociocultural intrínsecos a elas. Já a autoridade do(a) professor(a) que se impõe como o único detentor do conhecimento, inibe os educandos a se desenvolverem como pessoas que não questionadoras, críticas e curiosas, questões estas, tão relevantes para a dialética da aprendizagem, seja qual for o campo do conhecimento. Nesse sentido, os estudos de Zatti (2007) e Freire (2003) convergem para uma perspectiva da educação guiada pelas vivências e contextos dos próprios educandos, como é realizado com as crianças e os adolescentes na Semente – Escola de Educação Audiovisual.

> Como a autonomia é "condição", como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo [...]. (ZATTI, 2007, p. 12)

Por esse pensamento, percebe-se que a autonomia é uma condição dada de alguma forma, e não imposta. E que mesmo "o imaginar", "o criar" e o "fantasiar" são aspectos que dialogam com esse processo autônomo. A partir desse aprendizado, a câmera na mão da criança e do adolescente instrumentaliza todo um olhar sobre sua comunidade. Como fazer? Como produzir? Quem vai nos guiar? As respostas a essas indagações estão na própria autonomia dos educandos de se descobrirem enquanto sujeitos.

Segundo Freire (2003), o ser em desenvolvimento que vive em um ambiente opressor é um sujeito que, muitas vezes, é colocado e tratado apenas como um objeto na história, quando, na verdade, esse sujeito deveria fazer parte dela de forma ativa. A ideia de uma autonomia, nesse sentido, é de alterar o pensamento de que pessoas em condições menos favorecidas em diversos setores da sociedade, sejam colocadas em lugares inferiores, quando, na verdade, é possível que elas possam sobressair por meio dos seus

próprios questionamentos, curiosidades, a partir do incentivo dos professores, de projetos sociais, das suas comunidades – e como deveria ser, do próprio governo.

Para Migliorin (2015), o cinema configura-se como um dispositivo importante de aprendizagem em âmbito escolar: a experiência cinema é sensível e traz o deslocamento de professores e estudantes para um outro espaço imagético, para além das questões que estão no livro didático. “A criança, assim como os bons filmes, está no limite de fazer desse mundo um outro mundo” (MIGLIORIN, 2015, p. 40). Ou seja, criar, inventar e descobrir através do olhar deste público e por meio do dispositivo cinematográfico pode nos conduzir a um outro mundo, outros sentimentos e percepções.

É importante destacar que, no âmbito do Semente – Escola de Educação Audiovisual, existem ações de circulação dos filmes produzidos no projeto por outras escolas. Assim, o poder-saber (AGAMBEN, 2005) no dispositivo cinematográfico “tradicional” ganha outras configurações, uma vez que diferentes comunidades passam a ter acesso às leituras produzidas por crianças e jovens que vivem nas realidades retratadas. O cinema mostra-se, desta forma, como uma arte que pode ser explorada por diversos ângulos, inclusive a da autonomia do sujeito diante de sua curiosidade e forma de estar no mundo. No entanto, é importante destacar que essa autonomia que o cinema propicia só se tornou possível com o desenvolvimento e barateamento das tecnologias de produção audiovisual. Isso era impensável anos atrás, onde somente poucos tinham acesso a equipamentos. Desse modo, reitera-se a importância da democratização dos meios para o desenvolvimento autônomo dos sujeitos em uma sociedade democrática.

O cinema configura-se, então, como um poderoso dispositivo a ser utilizado na educação e formação de sujeitos autônomos, sobretudo quando envolve a participação dos mesmos em seus processos de produção. Neste contexto, destaca-se a importância de se respeitar as escolhas da comunidade quanto ao que ela irá documentar, quais temas são mais relevantes para seus membros. Como escreveu Migliorin a respeito dessas escolhas, “não é porque uma comunidade é majoritariamente negra que iríamos tratar de preconceito racial; o tema teria que surgir pelos dispositivos e escolhas de alunos e professores” (MIGLIORIN, 2015, p. 79-80). Neste contexto, o olhar documental dentro do dispositivo cinematográfico torna-se ainda mais relevante: dirige-se e opera a partir de uma lógica interna, e não sob um ato de imposição externo (muitas vezes, estereotipado), deixando livre a construção de temáticas nesses espaços.

2.3 DOCUMENTÁRIO E AS VOZES QUE OCUPAM NA TELA

Para começar essa discussão a respeito do documentário e suas vozes, é importante mencionar seis categorias que Nichols (2005) enfatiza: O documentário poético é o que faz uso dos elementos visuais para transmitir sensações de afetos, sem necessariamente usar de uma narrativa histórica. O Expositivo, refere-se mais a documentários em que o locutor narra as histórias sem interferi-la, ele é onisciente e neutro, a exemplo disso são os documentários da *NetGeo* e *Animal Planet.* Observativo, passa mostrar mais a realidade do jeito que ela é, não há exatamente um roteiro a seguir, procura-se não usar muitos cortes, e usa-se mais planos sequências para trazer a impressão de que tudo é filmado em tempo real. Reflexivo, costuma-se mostrar o processo da criação do próprio documentário, ele é a oposição do que se pensa sobre o estigma histórico da "realidade" dentro do documentário. Performático, os elementos imagéticos são mais subjetivos, o cineasta torna-se personagem, narrador, o uso de imagens históricos, a subjetividade social é mostrada, a valorização da memória e entre outros.

E por fim, o documentário participativo que é o que mais fica evidente nas produções do Semente – Escola de Educação Audiovisual, uma vez que as crianças e os adolescentes interagem com a própria comunidade, interfere no andamento das entrevistas, narram a própria história e mostram a realidade do ponto de vista delas. Vertente essa muito usada no documentário participativo.

> [...] o domínio do documentário funciona como catalisador das questões historicamente partilhadas por uma comunidade de praticantes. Questões que, ao longo dos anos, receberam respostas contraditórias, não configurando um campo uniforme e contínuo. Ao contrário, periodicamente novos movimentos e escolas aí se confrontam, dando lugar a sucessivas configurações do documentário. (DAN-RIN, 2004, p. 19)

Destaca-se que, até em meados da década de 20 do século XX, não se tinha uma definição clara do que era um documentário. A palavra documentário veio a ser encontrada no filme *In the Land of the Headhunters* (1914), do fotógrafo e etnólogo Edward S. Curtis, onde segundo o pesquisador e jornalista Brian Winston, o referido verbete figurou no cartaz desse filme. Mas foi por Nanook of the North (1922), de Robert Flaherty, que o mundo começou a compreender a diferença entre um filme de ficção e filme de não ficção, como diria a escola americana (DAN-RIN, 2004). *Nannok of the North* (1922) narra a história de uma família de esquimós no norte do Canadá (chamados

de Inuit), e a sua luta pela sobrevivência em um ambiente extremamente hostil e até então completamente desconhecido do grande público. Flaherty usou várias técnicas misturando a realidade e a ficção, documentando a rotina de uma família de esquimós no norte do Canadá e, ao mesmo tempo, manipulando as imagens ao dirigir os "atores sociais", construindo até um iglu cenográfico para que coubesse as câmeras.

Esses fatos fizeram com que pesquisadores e teóricos da época questionassem que tipo de gênero era aquele, já que Flaherty estava registrando a dinâmica daquele povo, ao mesmo tempo em que realizava "a história construída" (SALLES, 2005, p. 61). O diretor usa da linguagem cinematográfica para trazer elementos emocionais e dar mais ênfase às imagens e, sobretudo, reportar o quanto aqueles sujeitos eram fortes, majestosos, tinham uma personalidade própria e que iam muito além daquilo que os ocidentais (brancos) retratavam. O próprio Flaherty era contra a forma como estes (brancos) enxergavam e recriavam a vida dos nativos (Inuit), replicando a ideia de pessoas fracas, mal vestidas, entre outros (GONÇALVES, 2019).

Flaherty conseguia identificar que era na produção cinematográfica que podia alcançar uma dimensão social a respeito desses povos, e com o alcance global dos seus filmes muitas pessoas, em diversas partes do mundo, podiam entender melhor a cultura destes.

Falar de documentário ou do ato de documentar nos traz à mente uma ideia de realidade na tela, de uma certa verdade quanto ao que está sendo capturado pela câmera. Mascarello (2006) traz reflexões importantes a esse respeito.

> [...] surgida na segunda metade do século XIX no campo das ciências humanas, para designar um conjunto de documentos com a consistência de "prova" a respeito de uma época. Possui, desse modo, uma forte conotação representacional, ou seja, o sentido de um documento histórico que se quer veraz, comprobatório daquilo que "de fato" ocorreu num tempo e espaço dados. Aplicada ao cinema por razões pragmáticas de mobilização de verbas, ela desde então disputou com a palavra ficção essa prerrogativa de representação da realidade e, consequentemente, de revelação da verdade. (MASCARELLO, 2006, p. 256)

Embora mais aplicada no contexto de documentários, a discussão sobre realidade no cinema, não perpassa somente as produções documentais. Bernardet (2006, p.12) chama a atenção para o que ele classifica como "impressão de realidade" no cinema. Segundo o cineasta, ao assistirmos filmes, temos a impressão de que aquilo que se passa diante dos nossos olhos é real. A força da veracidade é, então, o que nos mantém presos à grande tela. A esse respeito, Nichols (2005, p. 26) defende que "todo filme é um

documentário", já que mesmo a ficção usa elementos históricos e culturais reais como "pano de fundo".

> Os documentários de representação social são o que normalmente chamamos de não ficção. Esses filmes representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser. Esses filmes também transmitem verdades, se assim quisermos. Precisamos avaliar suas reivindicações e afirmações, seus pontos de vista e argumentos relativos ao mundo como o conhecemos, e decidir se merecem que acreditemos neles [...]. (NICHOLS, 2005, p. 26;27)

Xavier (2005) segue pela via oposta, e argumenta que todos os filmes são, na verdade, ficção. Segundo o autor, a partir do momento que há uma montagem, um corte, uma troca de iluminação, há uma manipulação nas imagens, tornando-as, dessa forma, ficcionais. Se é verdade que o documentário não é uma cópia da realidade, é também verdade que ele possui especificidades que o diferencia da ficção – e um dos caminhos pode ser a construção dos personagens.

Nanook do Norte suscitou questionamentos sobre o personagem em cena e a sua importância para a construção da narrativa na tela. Como enfatiza Pereira (2012) a respeito de Flaherty, a ideia do diretor era que os próprios esquimós pudessem se autorretratar, terem com eles a câmera na mão e produzirem imagens de si mesmos pela ótica de sua etnia.

O Nannok, como um personagem, tornou-se um pilar fundamental para a construção da dramaticidade da obra: mostra seus dramas, a luta pela sobrevivência em um ambiente hostil, fazendo esse novo gênero se estabilizar e ganhar notoriedade por seus aspectos antropológicos.

Ao abordar questões relacionadas aos entrevistados em produções documentais, Nichols (1997) os conceitua como "atores sociais" devido às atuações em seus ambientes e comunidades, bem como "os indivíduos se representam a si mesmos diante dos outros" (1997, p. 76, tradução nossa[11]). Ainda nesse âmbito de discussão, o documentarista Eduardo Coutinho (2013), em referência no trato intimista com os personagens de seus documentários – como em *Cabra marcado para morrer* (1984), *Edifício Master* (2002) e *Últimas conversas* (2015), problematiza a questão da atuação desses atores sociais em

[11] No original: "Yo utilizo el término «actor social» para hacer hincapié en el grado en que los individuos se representan a sí mismos frente a otros; [...]" (NICHOLS, 1997, p. 76).

frente às câmeras. O cineasta quebra o mito de que a câmera é a principal responsável pela possível intimidação do entrevistado/personagem. Segundo ele: "Na verdade, não é a presença da câmera que muda realmente, o que muda é a presença de uma pessoa de uma outra classe social, que não pertence àquele mundo e que vem interrogar sobre uma questão" (COUTINHO, 2013, p. 24-25).

Dessa maneira, Coutinho defende a necessidade de entender o meio, as situações, a cultura em que o filme é instanciado, a fim de criar um lugar da fala para quem realmente está inserido naquele determinado contexto, cotidiano, comunidade.

> Tento ser digno da confiança que essa comunidade depositou em mim, quer dizer, eu me sinto responsável diante dessa comunidade e não diante da classe camponesa, da classe dos favelados etc. É evidente que me sinto responsável por aquela favela, por aquelas pessoas do lixo que filmei, obviamente se é uma imagem decente que eu transmito deles, suponho que vou ser fiel também a uma relação com os favelados em geral, com as pessoas do lixo em geral etc... mas o importante são aquelas pessoas que têm nome; não é uma confiança de classe desencarnada, é encarnada em pessoas que foram gentis comigo [...]. (COUTINHO, 2013, p. 26-27)

Concordando com a fala de Coutinho, ao dar aos membros de uma determinada comunidade a oportunidade de se sentirem pertencentes diante de uma câmera, temos o estabelecimento de um elo muito forte com o outro, um relacionamento que busca entender uma certa identidade e representá-la na tela.

Hall (2016) afirma que as representações do olhar externo lançam sobre nós nunca irão se configurar como representações que temos sobre nós mesmos. Isso porque, os olhares externos podem apontar e simplesmente falar: "aquele bairro qualquer", "aquele ambiente hostil e violento". O "eu", por sua vez, os chama de "meu lar", "minha comunidade ribeirinha de pescadores", "minha comunidade Quilombola", pois "eu" faz parte dos espaços e dos ambientes e por isso, só "eu" consegue sentir os "valores que nelas embutimos" (HALL, 2016, p.23).

Essa perspectiva nos faz também lembrar de obras audiovisuais que abordam as etnias e as identidades, como no trabalho de Vicente Carelli[12] em *Vídeos das Aldeias*, projeto este fundado em 1986 pelo CTI – Programa de Intervenção do Centro de Trabalho Indigenistas (FELIPE, 2020, p.27). O projeto *Vídeos das Aldeias* tem caráter formativo, onde o principal ponto de vista das produções audiovisuais realizadas é a dos povos

[12] Antropólogo e documentarista que coordena o programa *Vídeos nas Aldeias*. Diretor dos filmes *Corumbiara* (2009) e *Martírio* (2016). Vicente Carelli é considerado um dos cineastas que mais construiu acervos fílmicos sobre os povos indígenas no Brasil, junto com os próprios indígenas.

indígenas, que manuseiam as câmeras para filmar o seu cotidiano dentro das suas próprias comunidades. Essa perspectiva nos remete à metodologia do Semente – Escola de

Educação Audiovisual. Como veremos no capítulo cinco, de análise fílmica, ao propor as crianças e aos adolescentes filmar os seus territórios e os seus cotidianos, o projeto busca propiciar um olhar interno sobre a comunidade, fazendo desses sujeitos construtores ativos das suas próprias histórias, sem a manipulação de um olhar externo.

Essas narrativas, claro, estão inseridas em um contexto social e histórico maior. Conforme Sipriano (2014), tais representações estão interligadas a vozes sociais, que são reverberações de outras vozes ligadas a questões históricas e ideológicas de cada indivíduo. Ou seja, elas trazem algo que vem do indivíduo (singular) para o social (plural), onde as vozes vão se encontrar para se constituir como um todo coletivo. Nas artes, como é o cinema, estas vozes ganham projeções ainda mais expressivas.

> Por voz, refiro-me a algo mais restrito que o estilo: aquilo que, no texto, nos transmite o ponto de vista social, a maneira como ele nos fala ou como organiza o material que nos apresenta. Nesse sentido, "voz" não se restringe a um código ou característica, como o diálogo ou o comentário narrado. Voz talvez seja algo semelhante àquele padrão intangível, formado pela interação de todos os códigos de um filme, e se aplica a todos os tipos de documentário. (NICHOLS, 2005, p.50)

Conforme Nichols (2005) dentro do documentário existem vozes, e essas, trazem representações e reverberações. Em sua evolução, o recurso da "voz-de-Deus", por exemplo, fora do campo, é utilizado para ser uma voz a mais dentro do documentário, como processo narrativo para explicar as cenas diante os espectadores, o que de algum modo poderia atrapalhar as cenas e interferir no raciocínio e criticidade das pessoas que assistem, já que é uma voz externa ao que ocorre dentro da narrativa do documentário, ou seja, é uma escolha do cineasta.

Ainda retomando o pensamento de Nichols (2005) ele diferencia o que é a; 1) "voz do filme", e a "voz do texto". Para a voz do filme é estabelecido a partir de conjuntos narrativos que vão direcionar que tipo de discussões o documentário vai abordar, se a voz do filme é político-social ou que trazem questões de gêneros ou fala sobre racismo, cultura e entre outros aspectos. Na "voz do filme" evita-se incoerência nos aspectos documentais e suas abordagens, por exemplo, uma entrevista que só escuta um lado da história está fadada a parcialidade com o público. Se por um acaso, o filme tenta falar apenas sobre política usando essa parcialidade, a voz do filme terá uma lacuna.

Já na "voz do texto", são escritos, previamente, argumentações a respeito das

cenas, dos entrevistados, e entre outros, o que pode trazer esclarecimentos as cenas ou deixar os espectadores confusos a respeito do que se trata, pois, é uma opinião já formada e estruturada pela produção/cineasta, como diz Nichols (2005, p. 59) "[...] esse excesso é representado por uma voz textual que julga a legitimidade do que dizem as testemunhas".

Para a presente pesquisa cabem-nos a reflexão sobre a voz do documentário na perspectiva da criança e do adolescente, diferenciando de uma possível análise do discurso, pois neste, a escolha se restringiria a indivíduos específicos, as falas, a um estudo voltado a questões linguísticas, o que para a pesquisa, a voz que reverberam nos documentários das crianças e dos adolescentes no projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual já abarca todas essas questões como se todo o discurso, narrativas dessas crianças e adolescentes fossem um código de um conjunto de vozes político-social e histórico ao registrar os seus territórios por meio da produção de suas próprias imagens. Vale realçar, que quando essas crianças e adolescentes produzem imagens elas estão na verdade produzindo discurso, uma vez que imagem também é discurso.

> [...] dissemos que os documentários representam o mundo histórico ao moldar o registro fotográfico de algum aspecto do mundo de uma perspectiva ou de um ponto de vista diferente. Como representação, tornam-se uma voz entre muitas numa arena de debate e contestação social. (NICHOLS, 2005, p. 73)

Os símbolos por trás de cada construção cinematográfica documental têm valores de criação de significados para essas comunidades. Como veremos mais a frente no contexto do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual, isso vai além de saberes técnicos em relação ao cinema, adentrando de forma mais ampla a construção e partilha de sentidos. Como defende Medeiros (2016), de certa forma, os filmes sempre estão ligados a convivência humana. Mas essa convivência, quando retratada no cinema, não é uma simples cópia do mundo real.

Recuperando novamente Nichols (2005), o autor defende que, ao representar uma determinada visão do mundo, o documentário nos coloca diante de uma visão com a qual talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. "Se o documentário fosse uma reprodução da realidade, esses problemas seriam bem menos graves. Teríamos simplesmente a réplica ou cópia de algo já existente" (NICHOLS, 2005, p. 46). Portanto, desvendar um documentário não é apenas se apegar ao que já conhecemos, ou às aparências do que é ali retratado, existe algo muito além do que está sobre a superfície da imagem e do discurso.

Se enquadrar significa se colocar diante do quadro que, por sua vez, se coloca no campo da imagem aquilo que quer registrar. Temos que enquadrar é tirar do pensamento e concretizar em imagens dentro de um determinado espaço limitado (AUMONT, MARIE, 2001). Embora as imagens fílmicas tenham o limite do espaço na tela, também temos o extracampo[13], aquele que fica fora do quadro, que nos faz refletir sobre o que existe além desse limite imposto pelo enquadramento, para além do que está na tela.

O enquadramento feito em comunidades a partir de obras que, de alguma forma, dialogam com aspectos sociais – por exemplo: filmar dentro de uma escola pública, por mais que a narrativa escolhida seja falar de uma comunidade quilombola ou até mesmo criar uma comédia – evidenciam questões e dinâmicas sociais, seja nas paredes deterioradas na escola, no ventilador quebrado da sala de aula, uma casa sem reboco ou o lixo desfocado diante de uma entrevista. O enquadramento vai nos denunciar questões que não estão apenas no quadro em foco, mas também sobre o seu entorno. O enquadramento é apenas um determinante sobre uma narrativa primária (aquilo que se vê) e secundária (aquilo que está implícito na imagem).

> Decidir o lugar da câmera, escolher o que estará no quadro e o que estará fora, fazer o foco distinguindo o que está nítido daquilo que se embaça, movimentar a câmera e mudar o ponto de vista, aproximar dois planos com a montagem, negociar uma fala ou uma entrevista, acrescentar um som a uma imagem, escolher o ritmo da atenção demandada ao espectador, trabalhar a escuta, fazer ou não um *travelling* que reenquadra uma personagem, compartilhar uma imagem. Perguntas simples nos permitiam com o cinema extrapolar seus limites para pensar o lugar de quem vê e fala sobre o mundo. (MIGLIORIN, 2015, p. 49)

Dessa maneira, focar em um personagem, uma narrativa especifica, ou objeto para narrar uma história, não nos dá o direito de colocá-la como foco apenas na cena. Já para Deleuze (1983), existem quadros dentro de quadros, assim como cada objeto em cena tem uma história para nos contar. Mesmo que separadas, elas conseguem se unir e nos falar algo. Deleuze (1983, p. 19) nos diz que "O quadro tem essa função implícita de registrar informações não apenas sonoras, mas visuais. Se vemos poucas coisas numa imagem é porque não sabemos lê-la bem".

Em nível de exemplo, as imagens produzidas no curta *A roda das gerações de coco* (2018) são realizadas em uma comunidade carente e quilombola. A ambientação dessa comunidade não fica apenas alicerçada nas vozes das crianças, dos adolescentes ou

[13] Tudo aquilo que não aparece no enquadramento, na imagem.

dos adultos ali filmados. As vozes também estão enraizadas nos muros, nas paredes inacabadas. Assim como acontece também nas cenas de *Um pouco do porto* (2019), somos instigados a olhar para um enquadramento social, nosso olhar vai ao encontro da realidade de boa parte da população brasileira: um lugar simples, periférico e ribeirinho, de pessoas trabalhadoras. Poderíamos chamá-las de cenas, de enquadramentos, mas essas imagens realizadas por essas crianças e jovens vão muito além disso. Elas retratam questões sociopolíticas enraizadas nas imagens, nos sons ambientes. Logo, não temos uma simples cena ou um simples enquadramento, e sim um "enquadramento social".

Conforme Migliorin (2015) enfatiza, a "imagem é construção", é o espaço onde os detalhes podem ser vistos, que nos dá a ver em uma outra perspectiva.

Nesse sentido, enquadrar o cinema como ato político, como espaço de pensamento, reflexão e resistência de questões urgentes mostra-se bastante oportuno à presente pesquisa. Ao definirmos o nosso *corpus* a partir de duas produções documentais realizadas no contexto do projeto Semente, queremos investigar em que medida a produção fílmica desses sujeitos, abordando suas comunidades e suas realidades, são poderosas ferramentas sociais de afirmação positiva de identidades e pertencimento, como também de "enquadramento social" de suas realidades. Isso porque, nas vozes e imagens que produzidos, estão representações do descaso de políticas públicas, do enfrentamento e a luta do povo quilombola em suas comunidades, ou o contrário, do quanto os órgãos públicos, por exemplo, mantêm a arte como uma referência para a cidade e ajuda a construir uma identidade.

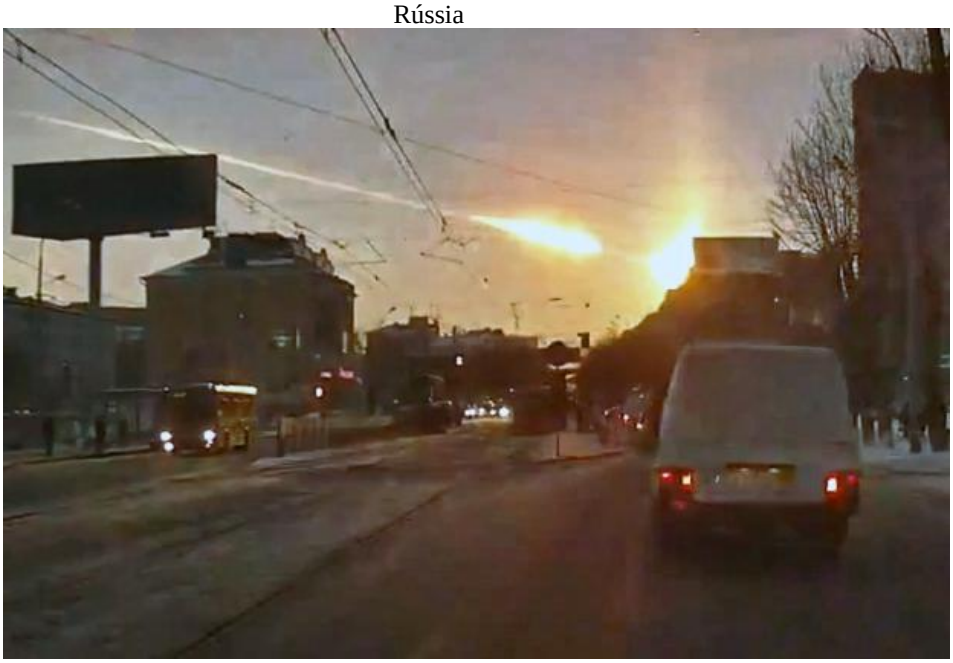
2.4 A DOCUMENTAÇÃO DO MUNDO POR IMAGENS E SOM E O FORMATO DE CURTA-METRAGEM

Na atual conjuntura do mundo, onde tudo se filma, a lógica documental nos envolve ainda mais enquanto sociedade. A partir de registos de acontecimentos do dia a dia, como o lugar onde estamos, acidentes de carro, brigas nas ruas, discussões nos ônibus, registros de casos de racismos e homofobia em diversos lugares, pessoas comuns passam a ser produtoras de conteúdo.

Figura 1 - Ângulo de filmagem por um cidadão nos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001

Fonte: https://www.natgeo.pt/photography/2017/03/relembrar-o-11-de-setembro-em-imagens?image=02sept11gallery.ngsversion.1441980001894. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

Figura 2 - Imagem de um meteoro captado por um motorista na cidade de Chelyabinsk em 2013 na Rússia



Fonte: Infoescola. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

Figura 3 - Diferentes pontos de vistas de gravações de moradores sobre as fortes chuvas no Nordeste em 2021

Fonte: Tempo.com. Acesso em: 25 de abril de 2021.

Como é possível notar, deixamos de ser meros espectadores para nos tornar "aspirantes a cineastas", mesmo que isso aconteça de forma indireta. Vivemos, então, em uma nova perspectiva documental? Enquanto os irmãos Lumiére filmavam dia a dia das pessoas sem ao certo saber o que essa invenção – cinematógrafo – poderia proporcionar a humanidade, hoje, filmamos mais conscientes das possibilidades de representação do nosso cotidiano.

Documentar, pelos novos dispositivos digitais, transformou-se em um ato praticamente existencial. Nos valendo do pensamento de Descartes, "filmo, logo existo" é uma frase que se encaixaria com a contemporaneidade. Essa lógica tem ficado ainda mais forte entre crianças e adolescentes, usuários de redes sociais, e por isso ganha contornos mais significativos no contexto da pesquisa: esse público pertence a uma geração de telas, aplicativos e redes sociais em que eles se configuram como produtores de conteúdo. Muito embora produzir vídeos para os *stories* ou *reels*[14] do *Instragam*, ou para o *Tiktok*[15] não caracterize que essas produções sejam filmes, elas certamente introduzem o público infantojuvenil em uma lógica de produção audiovisual de curta

[14] *Reels* é um dispositivo do *Instagram* que permite que o usuário faça vídeos curtos entre 15 a 60 segundos, muito semelhante com as ferramentas do *TikTok.*

[15] O *TikTok* (iOS/Android) é uma ferramenta para compartilhamento de vídeos curtos, de 15 a 60 segundos, mas que oferece amplos recursos para editá-los. É possível incluir filtros, legendas, trilha sonora, *gifs*, fazer cortes e usar a criatividade. Disponível em: <https://tecnoblog.net/337651/o-que-e-tiktok/> Acesso em: 12 de setembro de 2021.

duração, o que nos faz lembrar também aos primórdios do cinema com a limitada capacidade técnica de registrar a vida em um minuto.

Figura 4 - A Saída dos Operários da Fábrica Lumière em Lyon (1895)

Fonte: https://mundodecinema.com/filme. Acesso em: 26 de março de 2021.

A imagem acima retrata um dos ícones do surgimento do cinema, sendo o primeiro curta-metragem da história, conhecido como *A Saída dos Operários da Fábrica Lumière em Lyon* (1895). Com apenas 46 segundos, o filme encantou o mundo com suas imagens em movimento. A partir disso, diversos outros curtas foram se construindo dessa maneira, bem como, *Viagem a lua (*1902), de Georges Mèliérs e entre outros.

Dentre as possibilidades de materialização de produtos audiovisuais documentais, nos interessa, pelo recorte aqui adotado, tratar dos filmes curtas-metragens. Embora haja divergências sobre a minutagem dessas produções, grosso modo, a *"*obra audiovisual de curta metragem é aquela cuja duração é igual ou inferior a 15 minutos" (BRASIL, 2001). Já para Journot (2020), a duração da definição de curtas vai depender de cada país, antes, medida pelo tamanho do rolo do filme, que variava de 1.300 a 1.600 metros de comprimento.

Importante destacar que o formato de curta-metragem é muitas vezes usado como estratégia para mostrar e divulgar trabalhos de cineastas aspirantes - uma vez que são de pouca duração, o orçamento é reduzido e a história pode ser mais centralizada.

No contexto dos curtas realizados no projeto Semente - Escola de Educação Audiovisual, temos que esse formato oferece espaço para que outras crianças e adolescentes possam experimentar a sensibilidade do cinema e seus registros imagéticos, justamente por serem narrativas curtas. Como apresentado, o objetivo não é, então, de colocar esses sujeitos apenas como meros espectadores, e sim protagonistas das suas

próprias histórias. O cinema realizado a este modo torna-se, assim, indagação e descoberta quanto a aquele cotidiano retratado, sendo também um processo dialógico entre culturas, ou mesmo como possibilidade de ruptura entre fronteiras – a partir de seu potencial de chegar a diversos territórios.

3 CINEMA E EDUCAÇÃO

Na introdução desta pesquisa, explicitamos a importância da aliança entre cinema e educação ao argumentarmos sobre o Clube de Cinema Ferris – projeto desenvolvido em uma escola pública. O projeto foi o ponto de partida para que o presente pesquisador analisasse os impactos e as potencialidades do cinema na vida de estudantes, mas colocando-os não como meros espectadores, e sim como produtores dos seus próprios conteúdos.

Neste capítulo, iremos trazer um pouco do histórico das diferentes perspectivas, de projetos, iniciativas e políticas públicas que abordam a parceria entre educação e o cinema no contexto brasileiro.

Desde meados da década de 1920, do século passado, grandes estudiosos da área da educação já propunham que as instituições e escolas implementassem o cinema como dispositivo de aprendizagem e conhecimento. Assim, iremos discorrer sobre suas lutas por uma política do cinema nas escolas, abordando as leis e as reivindicações do campo. Por fim, apresentaremos de maneira apropriada as ações do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual no estado da Paraíba, suas ramificações e legado nas comunidades em que o projeto esteve presente.

3.1 CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

> Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. Primeiro mentalmente, mas em breve, na ação, na escrita com e sobre os filmes. Mesmo com recursos tão simples como um celular ou uma câmera fotográfica, apostamos na potência dessa arte para promover o ato criativo. (FRESQUET, 2013, p. 14-15)

Como argumentado no presente estudo, crianças e adolescentes não são meros receptores passivos do cinema, podendo também se constituir como potentes produtores de conteúdo. Ao abordarmos curtas documentais produzidos em projetos de cinema e audiovisual, será possível dimensionar melhor a importância de se investigar as produções realizadas por essa parcela da população, ainda tão pouco considerada nos estudos da Comunicação como um todo.

No que interessa às discussões do presente capítulo, mostra-se importante destacar que não foram encontrados nas grandes mídias, *streamings* ou acervos filmes comerciais

e profissionais, filmes que tenham sido produzidos por crianças e adolescentes. Na verdade, o que nossa pesquisa identificou foi que essas produções são desenvolvidas sobretudo em parcerias entre projetos com escolas e ONGs, que atuam por meio de ações ligadas à acessibilidade, criticidade, debate e tendo em vista a produção audiovisual.

Nesse sentido, faz-se oportuno discutir a relação entre o fazer cinematográfico e apreciar e produzir filmes nas escolas, ONGs e instituições. Ou ainda, da importante e estreita relação entre cinema e educação. Para que possamos adentrar mais essa relação, é importante destacarmos iniciativas, legislações e personagens que corroboraram para o fortalecimento da relação cinema-educação no Brasil. Uma ação importante a esse respeito foi a "Reforma Fernando de Azevedo", realizada na década de 1920, que partiu do Ministério da Educação e Saúde, sendo arquitetada pelo próprio Fernando de Azevedo[16]. A reforma visou promover a transformação social por meio da educação, ou seja, propunha uma escola, principalmente a pública, que pudesse ser para todos e não apenas para as elites da época, que contribuísse para erradicar o analfabetismo no Brasil, incluindo o cinema nas escolas como forma de debate e reflexão.

Outro personagem importante para a relação cinema-educação no Brasil é o roteirista, advogado, cineasta e crítico de cinema, Joaquim Canuto de Almeida (1906-1992). Autor da obra *Cinema contra Cinema*, publicada em 1931, Canuto defendeu um cinema educativo que fizesse com que os estudantes se aproximassem de uma produção audiovisual mais nacionalista, na esperança de entendermos melhor a nossa cultura em vez de estarmos apegados apenas a filmes *hollywoodianos*.

> Para Canuto, além do mais, o cinema, sobretudo as películas documentais e educativas, seriam capazes de produzir grandes resultados no campo educacional difundido um ensino experimental, concreto e mais ligado à vida [...]. (SALIBA, 2001, p.17)

Como apontado por Saliba, Canuto enfatizava a importância dos documentários no contexto educacional, uma vez que as imagens geradas por esse gênero criavam a possibilidade de conhecer a nossa geografia, a ciência, a cultura, a história, propiciando um entrelaçamento lúdico entre os processos educativos. Canuto ainda defendia que

[16] Fernando de Azevedo foi um grande educador que lutou pela educação no Brasil em meados da década de 1920 do século XX. Foi pioneiro na reforma da Escola Nova no Brasil, que propunha uma pedagogia em que os estudantes pudessem ser protagonistas da sua própria educação, fugindo das questões tradicionais que a escola propunha.

profissionais do cinema e da educação pudessem fazer parte do Estado, produzindo filmes educativos.

Outro personagem importante foi Edgard Roquette-Pinto – antropólogo, médico, ensaísta, professor e grande defensor do rádio como ferramenta para auxiliar a educação no Brasil. Roquette-Pinto entendia que o rádio chegava às mais diversas partes do Brasil, transmitindo informações sobre nossa cultura, ciência, geografia e etnografia. Dentro desse mesmo pensamento, ele também via na sétima arte um grande potencial de difusão de conhecimento nas escolas, promovendo a disseminação do conhecimento e atuando como catalizador de transformação social – ou ainda, uma oportunidade de mostrar o Brasil aos brasileiros pelo cinema, além de promover a compreensão sobre a nossa própria história e cultura (DALPONT, 2017).

Em 1936, Roquette-Pinto criou o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Segundo Dalpont (2017, p. 12): "A função do INCE era documentar as atividades científicas e culturais realizadas no país, para difundi-las, principalmente, na rede escolar". Importante destacar que, embora esse órgão tenha sido criado para produção e distribuição de filmes brasileiros, muitas produções tinham como viés a propaganda a favor do governo federal da época – a saber, do então presidente Getúlio Vargas.

Podemos destacar também a publicação do decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932, o qual destaca a importância da exibição de filmes nas escolas como meio educativo.

> Considerando que o cinema, sobre ser um meio de diversão, de que o público já não prescinde, oferece largas possibilidades de atuação em benefício da cultura popular, desde que convenientemente regulamentado; Considerando que o filme documentário, seja de caráter cientifico, histórico, artístico, literário e industrial, representa, na atualidade, um instrumento de inigualável vantagem, para a instrução do público e propaganda do país, dentro e fora das fronteiras; [...] Considerando que os filmes educativos são material de ensino, visto permitirem assistência cultural, cora [sic] vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos [...]. (BRASIL, 1932, n.p.)

Como é possível notar, no decreto, o gênero documentário era visto pelas autoridades como uma ferramenta didática de caráter científico. Porém, a ideia de Vargas era usar o cinema a favor do seu governo nacionalista. Com isso, o uso dos filmes/documentários nem sempre tinha uma vertente para educar, e sim como forma de imposição as ideologias da época.

Outra ação importante, foi o advento da Escola Nova no Brasil, em meados da década de 1920 e consolidada nos anos 1930. Esse movimento de educadores permitia que os alunos fossem mais protagonistas em suas ações, desvinculando um pouco da escola mais tecnicista. Além disso, propiciou a chegada de ferramentas tecnológicas nas escolas públicas, possibilitando a exibição de filmes no âmbito escolar e nas instituições.

> No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e a urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como *escolanovismo*, a Escola Nova chegou ao país na década de 1920 com as reformas do ensino de vários Estados brasileiros. (MENEZES, 2001, n.p.)

Um dado importante para a produção do cinema nas escolas foi que, a partir dos anos 1960, vivenciamos o advento das câmeras super-8[17], um equipamento portátil e economicamente mais acessível. Cineastas iniciantes as usavam para aprender e descobrir mais sobre a linguagem cinematográfica, sendo também difundida entre alunos e professores de escolas. É nesse contexto que, em 1970, surge no Rio de Janeiro o Cineduc - Cinema e Educação, que oferecia cursos de cinema com duração em média de três anos, notadamente para as escolas particulares do Rio de Janeiro. Ao término do curso, os estudantes produziam filmes em super-8. Em apenas 1 ano, cerca de 1.500[18] estudantes participavam dessa empreitada cinematográfica na escola.

Já nos anos 1980 e 1990, o Cineduc ganha patrocínio e passa a levar sua didática e metodologia para outros estados brasileiros e até para alguns países da América Latina. Além de curtas e vídeos produzidos pelos estudantes, o Cineduc, juntamente com suas colaboradoras Bete Bullara[19] e Marialva Monteiro[20], publicaram o primeiro livro sobre a linguagem cinematográfica voltado para o público infantojuvenil no Brasil: *Cinema: uma janela mágica* (1991). Foi a primeira vez que um grupo pensou em abordar o cinema para esse público, embora Dalpont (2017, p. 10) afirme que:

---

[17] Esse formato de reduzido filme foi comercializado pela Kodak em 1965 para substituir o 8mm junto do público amador.

[18] Dados extraídos do *site CINEDUC*- https://www.cineduc.org.br/

[19] Formada em cinema pela Universidade Federal Fluminense, jornalista e fotógrafa. Faz parte da equipe do Cineduc desde 1975, onde participa de cursos e oficinas para professores, crianças e adolescentes, mesas redondas e palestras no Brasil e no exterior, consultoria sobre cinema e educação e universidade. (Informações extraídas do site oficial do Cineduc). Disponível em: https://www.cineduc.org.br/equipe.html Acesso em: 11 abr.2021.

[20] Graduada em Filosofia pela PUC-RJ e mestre em Filosofia da Educação pela fundação Getúlio Vargas - RJ. Fundadora e atual presidente do Cineduc, entidade que trabalha há 46 anos com o uso da linguagem audiovisual no processo educativo. (Informações extraídas do site oficial do Cineduc). Disponível em: https://www.cineduc.org.br/equipe.html Acesso em: 11 abr.2021.

> Os livros ‘Cinema contra Cinema’, de Joaquim Canudo Almeida (1931), e ‘Cinema e Educação’, de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (1931), são as primeiras tentativas, no Brasil, de organizar o uso do filme dentro do espaço escolar.[21]

A obra de Bete Bullara e Marialva Monteiro foi publicada em meados de 1990, onde recursos de filmagens, produção de vídeos, plataformas digitais eram quase inexistentes para um efetivo trabalho com os estudantes em sala de aula. A obra, de certo modo, é considerada atemporal pela forma como Bullara e Monteiro abordam a relação imagem, construção social e acessibilidade do cinema; além da importância de se construir imagens e, por meio delas, democratizar o ato de fazer cinema para o público adolescente. É interessante notar que, do lançamento do livro, em 1991, até meados de 2010, se passaram quase 20 anos até a popularização dos celulares com câmeras, juntamente com as plataformas digitais e rede sociais, como *YouTube, TikTok,* entre outros. Ainda assim, Bette Bullara, Marialva Monteiro e o Cineduc realizaram um trabalho de referência com adolescentes mesmo sem esses recursos já citados.

Pensando de uma forma mais metodológica, o livro traz uma abordagem bastante lúdica, com imagens ilustrativas que contém informações relativas à linguagem cinematográfica, como “plano geral”[22], “plano conjunto[23]”, “plano americano[24]”, entre outros.

O livro ainda traz curiosidades históricas de como surgiu a linguagem cinematográfica, como aponta esta citação no livro *Cinema: uma janela mágica*: “Parece que foi Ferdinand Zecca o primeiro a empregar o 1ª plano para chamar a atenção do público para um detalhe na ação. A cena é no filme “O amante da lua” (1905) (BULLARA; MONTEIRO, 1991, p.14).

---

[21] Ressalta-se que a obra de Joaquim Canudo de Almeida refere-se a uma reflexão sobre o cinema no espaço escolar, enquanto *Cinema uma janela mágica* direciona-se ao público infantojuvenil.

[22] Plano geral (PG) configura-se em fazer uma tomada onde pega todo o cenário, por exemplo; cenas em campos onde a personagem está ao longe e o diretor que mostrar a vastidão do local onde ela se encontra. (JOURNOT, 2020).

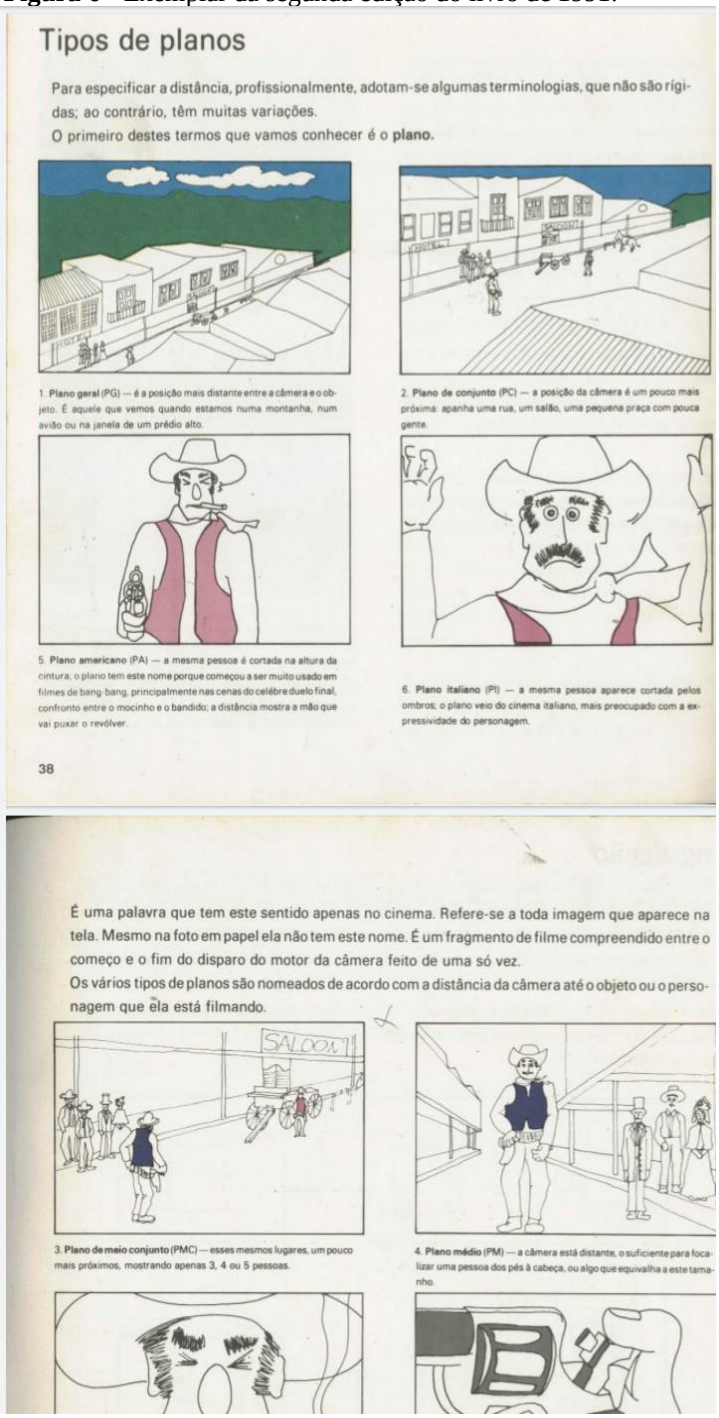
[23] Plano conjunto (PC) com um ângulo visual aberto, a câmera revela a parte significativa do cenário à sua frente. A figura humana ocupa um espaço relativamente maior na tela. É possível reconhecer os rostos das pessoas mais próximas à câmera [...]. Disponível em: https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/

[24] O plano americano configura-se em filmar da cintura para cima ou até o peito do personagem. (JOURNOT, 2020)

Figura 5 - Exemplar da segunda edição do livro Cinema: uma janela mágica, de 1991

Fonte: Capa do livro *Cinema: uma janela mágica.* Acesso em: 21 de abril de 2021.

Figura 6 - Exemplar da segunda edição do livro de 1991.



Tipos de planos

Para especificar a distância, profissionalmente, adotam-se algumas terminologias, que não são rígidas; ao contrário, têm muitas variações.
O primeiro destes termos que vamos conhecer é o **plano.**

1. **Plano geral** (PG) — é a posição mais distante entre a câmera e o objeto. É aquele que vemos quando estamos numa montanha, num avião ou na janela de um prédio alto.

2. **Plano de conjunto** (PC) — a posição da câmera é um pouco mais próxima: apanha uma rua, um salão, uma pequena praça com pouca gente.

5. **Plano americano** (PA) — a mesma pessoa é cortada na altura da cintura; o plano tem este nome porque começou a ser muito usado em filmes de bang-bang, principalmente nas cenas do celébre duelo final, confronto entre o mocinho e o bandido; a distância mostra a mão que vai puxar o revólver.

6. **Plano italiano** (PI) — a mesma pessoa aparece cortada pelos ombros; o plano veio do cinema italiano, mais preocupado com a expressividade do personagem.

38

É uma palavra que tem este sentido apenas no cinema. Refere-se a toda imagem que aparece na tela. Mesmo na foto em papel ela não tem este nome. É um fragmento de filme compreendido entre o começo e o fim do disparo do motor da câmera feito de uma só vez.
Os vários tipos de planos são nomeados de acordo com a distância da câmera até o objeto ou o personagem que ela está filmando.

3. **Plano de meio conjunto** (PMC) — esses mesmos lugares, um pouco mais próximos, mostrando apenas 3, 4 ou 5 pessoas.

4. **Plano médio** (PM) — a câmera está distante, o suficiente para focalizar uma pessoa dos pés à cabeça, ou algo que equivalha a este tamanho.

Fonte: Conteúdo do livro *Cinema uma janela mágica.* Acesso em: 21 de abril de 2021.

Esse livro, mesmo sendo de meados dos anos 90, já proporcionava a pedagogia do audiovisual. Esse tipo de aprendizagem para crianças e adolescentes conseguia trazer a sensibilidade do cinema e do olhar a imagem por outras perspectivas ao proporcionar os detalhes ao nosso redor, ao promover as crianças e adolescentes a terem concentração, a interagir em equipe, ajudar na escrita criativa, uma vez que é preciso escrever roteiro para pôr em prática as ações do audiovisual.

As ações do Cineduc incluem também participação nas grades de emissoras de TV, criação de troféu Cineduc – que visa premiar filmes realizados por jovens no Rio de Janeiro –, realização de festival internacional cujo filmes são voltados para o público infantojuvenil, participação e promoção de mesas redondas, palestras em universidades no Brasil e no exterior, seminários sobre cinema e educação, entre outras atividades. Reconhecendo a importância do cinema e do audiovisual como processo educativo e de reflexão, não só nas escolas como na sociedade como um todo, o Cineduc se tornou uma das maiores referências na América Latina de projeto a abordar o olhar das crianças e dos jovens no e sobre o cinema. Por sua relevância e pioneirismo, abriu portas e pensamentos críticos na construção de filmes, sejam fictícios ou documentais, realizados por esse público. Isso contribuiu para que outras instituições, escolas e departamentos investissem mais no cinema educativo.

Outro projeto educacional que também desenvolve seus trabalhos no Brasil é a Rede Kino - Rede Latino Americana em Educação, Cinema e Audiovisual. Percebendo a necessidade de construir um ambiente de discussão sobre cinema e educação envolvendo público infantojuvenil, um grupo de professores, produtores, cineastas, pesquisadores e diversos estudiosos do campo do audiovisual se reuniram na Universidade Federal de Minas Gerais para consolidar essa ideia.

A Rede surge em 2009, tendo como suas idealizadoras a professora Inês Teixeira (UFMG), Adriana Fresquet (UFRJ), Milene Gusmão (UESB), Rosália Duarte (PUC-Rio), Bete Bullara e Marialva Monteiro (CINEDUC-RJ). Tendo como um de seus objetivos preservar a memória do cinema e do audiovisual juntamente com as escolas, educandos e educadores em toda a América Latina. A Rede promove fóruns, seminários, debates, congressos, mesas-redondas, tendo inclusive uma categoria na Mostra de Cinema de Ouro Preto chamada: “Filmes Mostra Educação/Rede Kino”, onde há a exibição de filmes, curtas, animação e documentários produzidos por crianças e adolescentes e educadores.

Como é possível ver, a Rede Kino, assim como o Cineduc, impulsiona e dá visibilidade as vozes e imagens realizadas pelo público infantojuvenil e aos educadores, cumprindo desse modo um papel social bastante importante. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a educação no Brasil, destaca a compreensão da linguagem audiovisual como ponto-chave no percurso formativo de crianças e adolescentes:

> Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BRASIL 2016, p. 198)

A BNCC destaca o papel da participação efetiva do cinema, da mídia, das novas tecnologias na formação de crianças e adolescentes. Ainda adentrando a BNCC, temos também a discussão quanto à relação do audiovisual com as identidades locais e também tradicionais:

> Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2016, p.198)

Sendo o cinema e o audiovisual fenômenos de cultura de massa e midiático, o seu entrelaçamento com as comunidades, nas periferias e em instituições que desenvolvem um trabalho social e humanístico ganha um vigor ainda maior quando instanciado nas escolas.

A BNCC mostra-se, nesse sentido, um documento muito rico em relação a uma linguagem mais midiatizada e contemporânea. Não descartando a escrita e outras formas de ensino e aprendizagem, compreende que os instrumentos midiáticos podem trazer uma relevância para o multiletramento[25] de crianças e adolescentes.

> [...] imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2016, p. 66)

Além de ressaltar a importância das mídias para a educação, mostra-se relevante aqui retomar a discussão sobre a acessibilidade desses sujeitos às tecnologias digitais. Como Medeiros (2016) destaca, esses equipamentos colocam o cinema em outro caminho, tanto no processo de produção democratizado quanto em uma receptividade

[25] O conceito de multiletramento está imbricado na diversidade cultural e nas diversas formas de comunicação contemporânea em que o sujeito se expressa (ROJO; MOURA, 2012).

diferenciada, no que diz respeito à identificação e aos saberes, abrindo um leque de possibilidades de conhecer outras culturas através do audiovisual. Quanto ao processo de produção, Medeiros (2016) traz as sutilezas que são informadas nas entrelinhas das imagens e discursos produzidos por crianças e jovens, de seus processos de descoberta e visibilidade, do que querem dizer e como dizem. E são justamente essas sensibilidades e nuances que nos interessam investigar nas produções documentais no projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual.

É importante mencionar que, amparados pela lei 9.394 da LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as escolas têm como obrigação;

> Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º; "Art. 26. § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais". Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República. (BRASIL, 1996; 2014)

A obrigatoriedade de que estudantes assistam a filmes nacionais como processo de valorização cultural do nosso país reitera uma reflexão acerca do cinema no âmbito escolar, a partir da própria produção dos estudantes – ou seja, saindo de uma lógica circunscrita apenas a ser audiência para também adentrar a perspectiva de produção de narrativas.

Destaca-se também os impactos que a pandemia causada pela Covid-19 causou na relação da população com a produção e o consumo do audiovisual. A restrição social acentuou ainda mais a lógica da virtualidade, tendo desdobramentos também junto às crianças e jovens, perpassando o contato social, as relações de ensino e aprendizagem, o lazer, dentre outras dimensões. Embora o vírus tenha comprometido a produção de filmes por crianças devido às restrições nas interações sociais, o uso do audiovisual na educação aumentou devido à interação desse público com as telas, as descobertas de novos aplicativos. Esses recursos, até didáticos, fizeram com que as crianças e jovens pudessem criar, editar, narrar e compartilhar mais as suas ideias e conteúdos ao redor do mundo.

3.2 SEMENTE - ESCOLA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL E SUA ATUAÇÃO NA PARAÍBA

Como mencionado no Capítulo I, a experiência que tive de investigação, quanto à construção de narrativas audiovisuais feitas por crianças e adolescentes, tanto envolvendo curtas de ficção quanto produções documentais, fez que eu conhecesse as produções do Semente – Escola de Educação Audiovisual. Dada a relevância desse projeto para a pesquisa, vamos agora discuti-lo de forma mais pormenorizada.

O Semente começa sua jornada a partir do projeto de extensão *Inventar com a Diferença – Cinema, educação e direitos humanos*, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenado pelo professor Cézar Migliorin, o projeto tem como objetivo trabalhar o cinema, a educação e os direitos humanos em escolas, ONGs e instituições em diversas partes do Brasil. Vários professores, pesquisadores, cineastas e produtores do audiovisual, de todos as regiões do país foram selecionados para fazerem parte desse projeto. Na Paraíba, os representantes do *Inventar com a Diferença* são Ana Bárbara Ramos e Felipe Leal Barquete. Ambos são pesquisadores da área de cinema, audiovisual e educação, e viram no projeto um mecanismo importante para o ensino relacionado à construção de imagens e de narrativas audiovisuais, de valorização cultural tanto para educandos quanto para educadores.

O *Inventar com a Diferença* tem com uma de suas metodologias trabalhar o gênero filme-carta. Nessa metodologia, o objetivo é que os alunos das escolas, ONGs e instituições realizem curtas e depois enviem estes para outros estados, como troca de mensagens. A esse respeito, Medeiros (2013) menciona no livro *Filmes-carta - por uma estética do encontro* a ideia de que

> Talvez a metáfora das cartas exista não só para percebermos a questão do autor, do realizador e suas questões pessoais, mas nos serve também para pensarmos alguns processos de produção cinematográfica, o fazer de forma mais "simples", "menor", "possível". Uma carta é um tipo de conversa, e o filme-carta também é um tipo de conversa que através do cinema possibilita essa [outra] forma do encontro [...]. (MEDEIROS, 2013, p. 9)

Abordando essa dimensão dos filmes-carta como símbolo de afetividades, de conversas e encontros com o outro, Medeiros reitera:

> Dois aspectos relativos à tecnologia do cinema devem ser destacados na realização dos filmes-carta: 1) a liberdade e problematização dos padrões da indústria; 2) a dimensão social das tecnologias. [...] O filme-carta estabelece uma relação singular com a tecnologia. Longe de ter que atender a um padrão, ele é facilmente adaptável à diferentes tecnologias. (MEDEIROS, 2013, p.9)

É por essa perspectiva de processo cinematográfico mais acessível para determinadas comunidades que os representantes do *Inventar com a Diferença,* na Paraíba, se instalaram na comunidade Quilombola-Gurugy/Ipiranga na Cidade do Conde-PB. Lá, Ana Bárbara Ramos e Felipe Barquete Leal formaram a primeira escola experimental de cinema naquela comunidade, chamada posteriormente de Escola Viva de Cinema. Inspirados pelo engajamento da metodologia de filmes-carta, assim foi criado, em 2014 o Semente Cinematográfica – hoje chamada de Semente – Escola de Educação Audiovisual.

É bom enfatizar que, os dois curtas aqui analisados — *Um pouco do porto* (2019) e *A roda das gerações de coco* (2018) — não foram estruturados para serem um filmes-carta, bem como enfatiza Ana Bárbara Ramos e Felipe Barquete Leal em entrevista concedida a este pesquisador por ocasião do desenvolvimento do presente estudo:

> ‘A roda das gerações de coco’ e ‘Um pouco do porto’, nós rompemos com essa ideia de filme carta, porque a gente não nomeia assim ... Para que o filme carta seja considerado um filme carta, é preciso saber de antemão quem é o destinatário, é preciso que isso seja dito antes, que esteja na metodologia (Informação verbal[26]).

Porém, mesmo que esta não tenha sido a intenção inicial, de algum modo podem ser considerados um filme-carta, pois trazem um endereçamento, mesmo que isso esteja de forma implícita. Nas produções, crianças se apresentam, narram suas histórias mostrando seus territórios e seus espaços, ou seja, temos um endereçamento também ao “outro”.

Se a carta era um dispositivo de trazer também as emoções por meio da escrita, já nesses filmes as descrições imagéticas que vemos na grande tela são também uma espécie de endereçamento ao público. Para Medeiros (2013), o cineasta nos guia a um olhar em direção a outros espaços, como se nos convidasse a conhecer regiões desconhecidas para o “outro” – assim como em uma carta, em que o destinatário vai descrevendo detalhes sobre os ambientes visitados por ele. Se levarmos em conta festivais que o curta já participou, as exibições feitas em outras escolas, o próprio canal no *Youtube* do Semente, todos que assistem aos filmes podem se configurar como destinatários. Ressaltando o que diferencia um “filme comum” de um filme-carta vai ser o fato de que

[26] Entrevista concedida por LEAL, Felipe Barquete. RAMOS, Ana Bárbara. [jan.2022] Entrevistador: William Bezerra da Silva. João Pessoa, 2022. Arquivo Google Drive (122 min.). O resumo dessa entrevista encontra-se no apêndice desta dissertação.

esses filmes comuns não existe um endereçamento com nome da cidade, destinatário, não há uma especificidade nesse sentido, o que para um filme-carta, essas questões são mais explícitas e específicas em seus endereçamentos.

Medeiros ainda reitera (2013) a relação entre filmes-carta e o modo ensaísta encontrado nessas produções, além da forma bastante intimista, usando modos mais informais, falando sobre o amor, sobre problemas sociais, saudades e entre outros.

Voltando para a construção pedagógica e metodológica do Semente – Escola de Educação Audiovisual, Teixeira uma das fundadoras da Rede Kino à entrevista ao livro "Cartografia de imagens: filme-carta, formação e experimentação" (2020, p.21) destaca as seguintes atuações para o Semente;

> As áreas e modalidades de atuação do Semente Cinematográfica [hoje Semente — Escola de Educação Audiovisual] são diversas e o Semente, embora ainda jovem, reúne uma significativa experiência em todas elas. Essas áreas são: Formação de Professores; A Escola Viva de Cinema; Criatório de Cineclubes; Laboratório de Experimentação Audiovisual; Ocupações Artísticas nas Escolas; Ateliers de Criação Cinematográfica; Organização e Participação em Eventos Acadêmicos; Mostras de Cinema; Consultoria Técnica e Pedagógica.

Com o apoio do *Rumos Itaú Cultural*[27], o Semente abriu um edital de seleção para que escolas, instituições e ONGs da Paraíba pudessem fazer parte das atividades propostas pelo projeto. Em sua primeira chamada, o Semente recebeu 32 inscrições, mas por questões logísticas e financeiras, pôde selecionar apenas quatro delas. Dentro do escopo das ações desenvolvidas, o projeto as nomeou como: Escola Viva de Cinema Porto do Capim, realizada no centro da cidade de João Pessoa; Escola Viva de Cinema Nova Palmeira, na cidade de Palmeira; Escola Viva e Experimental de Cinema de Zabelê, na cidade de Zabelê; Escola Viva de Cinema de Bananeiras, na cidade de Bananeiras; Cineclube do Albino, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel (Emeief), na comunidade quilombola no Gurugi-Ipiranga, cidade do Conde.

[27] O programa *Rumos Itaú Cultural*, criado em 1997, selecionou artistas, pesquisadores e produtores, vindos de todos os estados do país e do exterior. As ações contempladas receberam o apoio financeiro do instituto para o desenvolvimento dos projetos selecionados nas mais diversas áreas de expressão ou de pesquisa. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/conheca-o-rumos> Acesso em: 11 set. de 2021.

Figura 7 - Comunidade quilombola — Conde-PB

Fonte: *Site* Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 23 dezembro de 2021.

O grupo atuou na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel (Emeief), onde fez um trabalho de oficinas de cinema para professores, crianças e adolescentes dessa comunidade. A ação culminou com diversos filmes-documentais produzidos – como *A roda da geração de cocos* (2018), *O grilo, morto vivo e o jacaré* (2018), *O canto que vem do coração* (2018), *Museu vivo* (2018) e o mais recente *Tesouro quilombola* (2021). É importante também mencionar a exibição dos filmes na Mostra de Direitos Humanos, na Usina Cultural da Energisa[28], portanto, também fora da comunidade.

As oficinas eram ministradas primeiro para os professores, para que eles pudessem entender melhor sobre o cinema e a linguagem cinematográfica. Além disso, foram ofertadas para os docentes oficinas sobre a história do cinema mundial e brasileira, edição de vídeo, e atividades que reportavam aos primórdios do cinema – que se chama *Minuto Lumière*, que estimula a exploração cinematográfica. A proposta do *Minuto Lumière* nasce dos estudos realizados por Alain Bergala[29], junto a seus alunos na França. O que ele chamou de "Plano Lumière" refere-se justamente ao sentir o nascimento do cinema, fazendo com que os estudantes construíssem planos de aproximadamente 1 minuto – uma vez que naquela época as câmeras só conseguiam captar segundos de filmagem. Munidos

[28] Museu educativo e interativo que fica no Centro de João Pessoa, Paraíba. A Usina Cultural da Energisa é um espaço que tem o intuito de mostrar de forma lúdica a história do processo da invenção da luz e como ela é importante para o ser humano. O espaço também serve para outros eventos, como; exposições, cinemas, entre outros meios de divulgação artístico e cultural.

[29] Crítico de cinema, roteirista, diretor de cinema e responsável pela ascensão do cinema educativo na França e um dos maiores pesquisadores da área.

de uma câmera fixa, a ideia é propiciar que os alunos tenham a "sensação cinematográfica" que os irmãos Lumière tiveram ao filmar *A Saída dos Operários da Fábrica Lumière em Lyon* (1895). Mas sobretudo, ter a percepção de que aquele "minuto" valia muito, pois não podia mais retroceder, já que a tomada era única.

> Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo [...]. (BERGALA, 2008, p.209-210)

Como Bergala (2008) destaca, ao registrarmos com a câmera, mesmo que por 1 minuto, ficamos mais atentos as imagens em nossa volta. No contexto do Semente - Escola de Educação Audiovisual, o projeto Minuto Lumière se dá da seguinte forma:

> Fazíamos a acolhida e apresentávamos o dispositivo a ser trabalhado na aula, um deles, por exemplo, foi o Minuto *Lumière*, que possibilitou a todos um contato direto com a criação cinematográfica de forma simples. Antes de sair para a filmagem, propomos uma "chuva de ideias" para que cada um organizassem suas ideias e escolhessem o que queriam gravar. O que se via era o cuidado em produzir algo do jeito delas. Inspirados pelos filmes dos irmãos Lumière, os participantes desejavam colocar seu olhar, sua impressão sobre o trabalho que iam desenvolver. (RAMOS, LEAL, 2020, p.93)

Nesse sentido, interessa-nos pensar como essas territorialidades, saberes e pertencimento são evidenciados nas narrativas produzidas — narrativas estas que não são construídas por um olhar de "fora", mas sim de dentro da própria comunidade. E mais, como são formatadas pelas especificidades do olhar de crianças e adolescentes, ao contarem as suas próprias histórias.

Como mencionado, o cinema é um lugar propício para a investigação quanto às territorialidades, já que se configura como um dispositivo que rompe fronteiras. A esse respeito, Mascarello (2006) fala sobre a ideia de 'translocais', ou seja, um determinado local que serve como palco para diferentes culturas. Se tomarmos as construções produzidas a partir dos documentários, é possível entendê-las como parte dessa vertente 'translocal': no Semente, é o olhar tão pouco considerado das crianças e dos adolescentes que desvela o espaço biosociocultural em que estão inseridos.

Um dos objetivos do projeto também é a capacitação dos professores e dos educandos para uma perspectiva documental de seus territórios, mas não apenas capacitá-los, mas pôr em prática a "pedagogia audiovisual". Segundo Ana Bárbara Ramos e Felipe

Barquete Leal, em entrevista à presente pesquisa, essa pedagogia consiste a partir de dispositivos móveis para a pensar as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa por meio do audiovisual, transformando o saber em um: "reconhecimento dos ambientes, falando dos próprios lugares e que tipo de imagens eles (as crianças) queriam falar" (Informação verbal[30]).

Depois que os professores tinham essa formação, era a vez dos estudantes participarem das oficinas. Elas aconteciam no contraturno da escola, ou seja, se os alunos estudavam à tarde, as oficinas eram ofertadas no período da manhã, e vice-versa – tudo isso em acordo com a escola e os pais dos alunos, que, por sua vez, acolheram bastante o projeto. As crianças e os adolescentes participantes criaram seus próprios roteiros e saíram junto com seus professores e a equipe do Semente para filmar elementos importantes e significativos de sua comunidade, nesse caso, uma comunidade quilombola.

Os equipamentos usados consistiam em uma câmera semiprofissional (DSLR) e câmeras de celulares dos próprios alunos. A captação de som ambiente se dava por um gravador de som ou também pelos celulares, tudo de forma acessível para que eles e a comunidade pudessem produzir. Quando finalizados, os filmes foram exibidos na escola para toda a comunidade, formando um cineclube, tópico esse que será explicitado no subcapítulo 3.3 - *Cineclubismo e a experiência da representatividade.* Ao todo, foram realizados cinco curta-documentais no Quilombo Gurugi/Ipiranga, na cidade do Conde.

A seguir, vamos visitar outros lugares em que o projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual passou com suas oficinas de cinema/audiovisual e como isso se desenvolveu nessas comunidades.

[30] Entrevista concedida por LEAL, Felipe Barquete. RAMOS, Ana Bárbara. [jan.2022] Entrevistador: William Bezerra da Silva. João Pessoa, 2022. Arquivo Google Drive (122 min.). O resumo dessa entrevista encontra-se no apêndice desta dissertação.

3.2.1 Escola Viva de Cinema de Bananeiras - PB

Figura 8 - Cartela do curta – Bananeiras

Fonte: Canal do *Youtube* do Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 23 dezembro de 2021.

Na cidade de Bananeiras - PB, a atuação do Semente Cinematográfica se deu na Escola Nossa Senhora do Carmo. A escola trabalha com uma metodologia peculiar, por meio da pedagogia de projetos, onde os estudantes constroem suas próprias disciplinas. O Semente pode se valer da autonomia e liberdade do *curriculum* da escola para atuar.

Trabalhando junto a crianças e adolescentes de 10 a 14 anos de idade, foi possível construir uma imersão em estudos cinematográficos, integrando oficinas e ateliês cinematográficos para a realização de dois projetos. O primeiro projeto foi denominado *Patrimônio Histórico: bens materiais e imateriais do município de Bananeiras* e envolvia a realização de curtas voltados à valorização do patrimônio imaterial e material da cidade de Bananeiras. O segundo projeto foi chamado de *O cinema e suas linguagens*, que tinha como processo de aprendizagem a própria linguagem cinematográfica.

Esse projeto foi incentivado pelos estudantes da escola que queriam entender como se dá uma produção fílmica. Como produtos dessas capacitações, parte dos alunos documentaram a história da cidade, enquanto a outra parte optou por discutir a linguagem cinematográfica filmando os bastidores dos curtas produzidos pelo primeiro grupo de alunos. Ao final, as produções foram exibidas na escola.

3.2.2 Escola Viva de Cinema Zabelê

Figura 9 - Apresentação do Semente Cinematográfica à escola de Zabelê

Fonte: Flick.com. Acesso em: 23 de dezembro de 2021.

Na cidade de Zabelê, o Semente estabeleceu sua parceria com a Associação Cultural de Zabelê – Ascuza e a Escola Municipal Maria Bezerra da Silva. As práticas educativas ficaram a cargo do *Minuto Lumière*, onde os participantes puderam conhecer como realizar uma produção fílmica usando como ideia norteadora os primórdios do cinema, realizando o que os irmãos Lumière faziam no início do cinema – ou seja, filmando lugares, ambientes, espaços e o cotidiano das pessoas. No caso dos participantes de Zabelê, buscou-se construir um modo de ver seus territórios e ambientes com um olhar mais perspicaz. Mostra-se oportuno mencionar um dos depoimentos escritos no livro *Cartografia de Imagens-Filme-carta, formação e experimentação*, do grupo Semente – Escola de Educação Audiovisual, para depreendermos melhor a importância e a projeção que projeto teve na comunidade e para os estudantes.

> Bem no início dos encontros, ele era bastante introspectivo, calado, mas aos poucos foi se sentindo confiante e se mostrando com um potencial enorme. Inicialmente começou a falar em público, antes pouco se ouvia sua voz. Depois, passou a expor suas ideias, exercitou a escrita e nos presenteou com uma carta intitulada “O que não me mata me deixa mais forte”. Um relato fortíssimo de alguém que na vida perdeu quase tudo, menos a vontade de vencer. Surgiu a ideia de ser apresentado como roteiro para o próximo filme-carta da turma. Percebemos quantos ganhos esse aluno adquiriu. O melhor deles, a autoconfiança, ele levará para onde for. (RAMOS, LEAL, 2020, p. 92)

Neste depoimento, destaca-se a importância da autonomia e da autoconfiança do estudante. O garoto passa a ter uma voz por meio da introdução do cinema e o audiovisual em sua vida, reverberando em sua forma de se expressar. Percebe-se que o relato do

garoto transforma-se em subterfúgio, um despertar enquanto sujeito que pode ser protagonista da sua história. O relato desdobra-se em um roteiro audiovisual, funcionando como ancoragem para suas agruras, que agora serão exibidas não só em sua comunidade, mas também em outras escolas e nos canais onde o filme irá circular.

3.2.3 Escola Viva de Cinema Nova Palmeira

Em Nova Palmeira, o desenvolvimento do trabalho do Semente – Escola de Educação Audiovisual se deu na ONG Cenep – Centro de Educação Popular. Segundo Ramos e Barquete (2020, p.109), a "[...] ONG CENEP, há mais de 30 anos, vem desenvolvendo atividades voltadas à arte e à cultura, tais como: balé, teatro, capoeira e música.". As oficinas de cinema, produção de vídeo e edição realizadas nessa comunidade culminaram com a produção de sete curtas, cujo temas estavam relacionados a discussões sobre *bullying*, meio ambiente e preservação de brincadeiras antigas.

É observado no livro *Cartografia de imagens – Filme carta, formação e experimentação* (2020) relatos de alunos que eram tímidos e que viram no audiovisual uma plataforma para expressarem os seus sentimentos.

> Eu achei o ateliê um jeito muito legal de ensinar coisas novas pra gente. A gente descobre um novo mundo, o mundo das câmeras, da tecnologia, das texturas, enquadramento. É um ensino bem legal pra gente aprender novas descobertas. E saber que nosso trabalho está sendo reconhecido por todo mundo e às vezes por toda Paraíba. A criatividade para mim é curiosidade, é emoção, é felicidade, é história, é criação de um novo mundo [...]. (João Vinicius Clemente da Silva, 12 anos)

Além da participação desses jovens, em nova Palmeira a troca geracional teve uma participação muito efetiva a partir de entrevistas com idosos que abriram as suas portas para que as crianças e os adolescentes pudessem conversar com eles.

Da forma como foram construídas, as obras audiovisuais produzidas na comunidade trouxeram uma ideia de pertencimento ao seu ambiente, além de focarem nos mais velhos, em seus artistas, os seus patrimônios.

Figura 10 - Entrevista dos alunos com uma idosa da cidade de Nova Palmeira

Fonte: Flick.com. Acesso em: 23 de dezembro de 2021.

Figura 11 - Crianças filmando os debates na Ong Cenep

Fonte: Flick.com. Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

3.2.4 O Porto do Capim

Figura 12 - Porto do Capim-PB

Fonte: Flick.com. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

O Porto do Capim está localizado nas proximidades do Rio Sanhahuá, berço do nascimento da Paraíba, e que fica em uma área central da cidade de João Pessoa-PB. Essa localidade já foi palco de lutas territoriais no século XV, o que ainda continua nos dias atuais, já que a comunidade tenta sobreviver às diversas ordens de despejos por parte da prefeitura.

> Foi nesse porto abandonado que alguns trabalhadores enxergaram a possibilidade de erguerem suas casas então lançaram suas raízes. Nesse processo, construiu uma comunidade que carregava uma memória ancestral da relação com o rio e o mangue. (RAMOS; LEAL, 2020, p. 124)

Antes da chegada do Semente, a comunidade já vinha sendo acompanhada por algumas instituições e iniciativas. São elas: a Casa do Patrimônio de João Pessoa; “Subindo a Ladeira” – projeto de extensão do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba; Associação das Mulheres de Porto do Capim - AMPC e Coletivos Cultural Garças do Rio Sanhauá. Todas essas parcerias têm como base a valorização patrimonial da comunidade Porto do Capim e foram fundamentais para estabelecer uma ponte com o Semente. Área de resistência, a comunidade Porto do Capim vislumbrou o audiovisual como um dispositivo de denúncia, de liberdade, de história e pertencimento a essa comunidade.

Nas oficinas de Porto do Capim, foram ofertadas a criação de cineclubismo, reforçando uma ação que já era oferecida pelo grupo Garças do Sanhauá. Também foram

realizados ateliês sobre cinema, educação e direitos humanos, com rodas de debates sobre temas relevantes para a comunidade.

> No primeiro encontro com os jovens, todos foram convidados a escrever na lousa, com apenas uma palavra, quais temas gostariam de abordar ao longo do ano. Sem dúvida a luta da comunidade figurou entre eles. Diversas outras questões sociais, porém, mostraram-se tão prioritárias quanto esta, retomando os debates do ano anterior: machismo, racismo, homofobia, preconceito, violência [...]. (RAMOS; LEAL,2020, p. 129)

Os relatos das crianças e adolescentes escritos nos roteiros, antes de ganharem performance no dispositivo filme-documental, são fortes e envolvem a violência do racismo e de injustiças cometidas contra aquela comunidade. Depois da seleção dos relatos, chegou o momento em que as crianças e adolescentes produziram os seus filmes – a saber: *Comadre Fulozinha* (2019), *Saudades do Porto* (2019) e *Um pouco do Porto* (2019), sendo esse último um dos curtas que vamos analisar mais à frente como *corpus* da pesquisa. Além disso, o cineclubismo propiciou à comunidade se ver na tela a partir das suas próprias produções.

É por essa e por outras iniciativas junto às comunidades que o Semente — Escola de Educação Audiovisual se tornou uma referência na Paraíba quanto à educação audiovisual e cinematográfica. Em janeiro de 2020, antes da pandemia, o Semente realizou o I Seminário de Cinema e Educação da Paraíba, no Centro Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa – PB. O evento contou com a participação de diversas escolas de todo o estado paraibano, além de estados vizinhos, bem como a participação das escolas integradas ao Semente – Escola de Educação Audiovisual. No Seminário, foram realizadas oficinas de cinema, rodas de debates e mostra de curtas produzidos por estudantes e professores.

Figura 13 - Cartaz de divulgação do I Seminário de Educação, Cinema e Audiovisual da Paraíba

Fonte: Entrecultura. Disponível em https://entrecultura.com.br/2019/12/24/. Acesso em: 03 de março de 2020.

Figura 14 - Cartaz da Escola Semente de Educação Audiovisual para o Instagram

Fonte: Instagram da Escola Semente Educação Audiovisual. Acesso em: 03 de março de 2020.

Com o agravamento da pandemia da covid-19, as atividades de campo do Semente – Escola de Educação Audiovisual, como a visitação nas escolas, os ateliês, debates e as sessões fílmicas nas escolas, ONGs e instituições foram interrompidas. A suspensão dessas atividades não significou a paralisação do projeto. Ao contrário. Percebendo que o projeto tem não apenas uma convergência com a linguagem cinematográfica, mas também com uma educação audiovisual – sobretudo no cenário pandêmico – escolas, ONGs e instituições recorrerem para alguma tela durante o ensino remoto. Assim, atualmente o Semente trabalha ofertando de forma on-line cursos de formação para educadores de todo o país, por meio de uma plataforma[31] do projeto.

3.3 CINECLUBISMO NAS ESCOLAS E A EXPERIÊNCIA DA REPRESENTATIVIDADE

O cineclubismo surge na França, a partir dos anos 1920, e chega ao Brasil em meados de 1928, com o *Chaplin Club* . Nascido nas rodas de conversas entre intelectuais, críticos, teóricos e cineastas da época, o cineclubismo promove exibições de filmes inéditos, pouco conhecidos ou proibidos, seguidos de debates com o público (JOURNOT, 2020). Tais características abrem oportunidades para o debate e compartilhamentos de

[31]Disponível em: https://semente.educacaoaudiovisual.com.br/. Acesso em: 10 jan. 2022.

ideias.

Menezes (2001) classifica o cineclubismo no âmbito educacional como a arte do encontro com o outro, com as representações e alteridades ali retratadas. Nesse ambiente de discussão, sobretudo quando a escolha de filmes é feita pela própria comunidade e que as produções foram realizadas pelos estudantes daquelas localidades, temos que a representatividade ganha outros contornos, é contada de dentro, por sujeitos que pertencem àquela cultura. Quanto a isso, Hall (2016, p.31) discorre que: "representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura".

Em entrevista a esta pesquisa, os coordenadores do Semente, Ana Bárbara Ramos e Felipe Barquete Leal, afirmam que "A ideia de se ter um repertório onde os estudantes vão poder ver seus filmes, deixa um legado na escola onde as futuras gerações vão poder ver e rever os filmes produzidos na comunidade" (Ana Bárbara Ramos). Observa-se, desse modo, algumas particularidades do cineclubismo nesse contexto: as representações na tela são próximas, visto que as imagens e sons gerados são da própria comunidade, os curadores costumam ser os próprios estudantes, que realizam pesquisas sobre qual filme deverá ir para a exibição e que poderá gerar um bom debate com a comunidade escolar.

Menezes (2017) destaca ainda que a curadoria estimula os estudantes a buscarem mais informações a respeito da cultura audiovisual brasileira e estrangeira, já que as discussões não se restrigem apenas à nossa cultura.

> A proposta de cineclube propicia, tanto para professores quanto para alunos, o prazer e a reflexão acerca do filme. Ela traz a exibição como ato de cultura e um poderoso instrumento de intercâmbio, proporcionando um espaço de convívio e diálogo entre o acervo audiovisual do aluno, constituído em sua experiência cotidiana, e as produções artísticas e culturais reconhecidas de diferentes épocas e contextos socioculturais, apresentadas pela escola. (MENEZES, p. 14, 2017)

Como é possível notar, o intercâmbio destacado por Menezes aproxima-se da proposta do Semente – Escola de Educação Audiovisual, por meio das trocas de filmes entre as cidades e escolas, fazendo circular a produção das diferentes comunidades. O cineclubismo, nesse sentido, afirma-se como um espaço de alteridade, onde as comunidades se veem, são representadas por um olhar interno à sua própria realidade.

> [...] Em parte, damos sentidos às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas. É o uso que fazemos de uma pilha de tijolos com argamassa que faz disso uma "casa"; e o que sentimos,

> pensamos ou dizemos a respeito dela é o que faz dessa "casa" um "lar". Em outra parte, ainda, nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos [...]. (HALL, 2016, p. 21)

Aqui, as representações partem do princípio daquilo que "me" fazem sentido enquanto morador de um determinado lugar. Por mais que o olhar externo estereotipe uma cultura ou uma comunidade, as representações vistas e coordenadas pelos próprios moradores passam a ter outros significados – como a ideia de pertencimento, de se sentirem representados.

Em uma sessão de cineclubismo realizada na Escola Municipal José Albino Pimentel, na cidade do Conde, as crianças despertaram para novas e antigas brincadeiras ao assistirem uma sessão de curtas-metragens que abordavam temas de brincadeiras lúdicas. Tal fato pode ser percebido a partir da reivindicação das crianças em ocupar os espaços da escola para brincarem com o que eles assistiram na sessão cineclubista. Ou seja, não é só uma questão de debate sobre os filmes, mas de uma ação sobre aquilo que eles assistiram: o filme faz despertar nas crianças o direito e desejo de brincar, de conhecer o audiovisual, o cinema, os filmes, nossa cultura e entre outros.

> [...] quando o Cineclube se estruturou com sessões mensais, alcançando olhares atentos de 235 alunos/as (Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais), 11 professores/as, duas gestoras e uma coordenadora pedagógica. As sessões foram realizadas nos dois turnos diurnos, no espaço do refeitório escolar, além de apresentações disponibilizadas durante os Ateliês de Criação Cinematográfica com/ os/as alunos/as. As temáticas surgiram das motivações das crianças, adolescentes e professoras/es e, nas atividades do Cineclube, além da exibição e rodas sobre os filmes, havia oficinas de cinema e a realização de criações fílmicas. (RAMOS, LEAL, 2020, p. 23)

Portanto, os filmes também passam a ser uma inspiração para a própria ação, seja ela de forma ativa de sair para descobrir as possibilidades do audiovisual enquanto práticas, como também no ciclo de debates sobre as narrativas fílmicas.

O Cineclube propiciou à comunidade se relacionar com filmes de uma maneira bem mais próxima, já que as produções eram realizadas pelas crianças e adolescentes que moravam ali, lançando um olhar de "dentro" da própria comunidade sobre si mesma.

Isso nos faz lembrar da teoria do filósofo Ránciere (2012) sobre o espectador emancipado, cuja abordagem fala a respeito do espectador não mais como meros passivos observadores, e sim como ativos para sentir a própria arte. O espectador também age em sua produção, ou seja, você deixa de ser apenas um observador para experimentar,

vivenciar o processo criativo. Segundo o autor (2012) essa perspectiva faz com que os espectadores saiam das suas “ignorâncias” daquilo que elas não têm conhecimento, e assim trazendo à luz a sabedoria sobre o desenvolvimento de determinada produção.

> A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. (RANCIÉRE, 2012, p. 17)

Essa teoria de Rancière vai ao encontro da metodologia do Semente – Escola de Educação Audiovisual, uma vez que as crianças e os adolescentes com os dispositivos móveis vão proporcionar o ato de produzir e de construir afetos, tanto para elas quanto para a comunidade, ou seja, elas saem do lugar que é ser espectador e agora passam a ser produtores do seu próprio conteúdo e conhecimento, já que nas oficinas do Semente isso é viabilizado para as crianças e os adolescentes, assim como também para os educadores da comunidade.

Figura 15 - Exibição dos curtas na Escola Municipal Albino Pimentel (2017)

Fonte: Flick.com Acesso em: 03 de março de 2022.

Figura 16 - Exibição das gravações dos estudantes na comunidade quilombola

Fonte: Flick.com. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

4 METODOLOGIA

O presente estudo busca conhecer as características de curtas-documentários produzidos por crianças e adolescentes. Para tanto, baseia-se na realização de análises fílmicas, de forma a descrever elementos importantes das produções que compõem o *corpus* e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre os elementos descritos. Ao identificar as articulações construídas pelo público infantojuvenil, busca-se perceber de que modo esses elementos foram pensados, enquadrados e associados.

A partir do levantamento de referências teóricas com vistas a entender melhor o objeto/fenômeno, incluindo autores que discutem a cultura, identidade e autonomia, buscou-se gerar embasamentos para sustentação das análises fílmicas que aqui serão estudados. Apresentamos agora os caminhos e etapas traçados para o levantamento e análise de dados a serem realizados nessa dissertação.

Objetivando investigar a experiência documental na perspectiva infantojuvenil e o olhar desse público a partir da construção de imagens, sons e o discursos em produções audiovisuais, foi realizado um levantamento no canal do *YouTube* do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual[32]. O critério para escolha dos filmes foi o de encontrar produções que retratassem de forma mais enfática as experiências humanas, ou seja, o foco não foi em questões técnicas – como boa iluminação ou a melhor fotografia, mas sim em produções que apresentassem uma construção simbólica e significativa sobre as

[32] Canal do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hoCkhAZPO8c. Acesso em: 20 jan. 2022.

comunidades (auto) retratadas. A partir desses critérios, o *corpus* da pesquisa compõe-se das seguintes produções:

Um pouco do Porto[33] (2019). Com 7 minutos e 34 segundos de duração, aborda uma comunidade ribeirinha do Porto do Capim – Paraíba, pela ótica de uma criança ao retratar um pouco da sua rotina familiar. O filme começa mostrando o trapiche (píer) enquanto o garoto segue em direção à residência da sua família para realizar um plano sequência, direcionando o nosso olhar para a sua vivência na comunidade ribeirinha. Na filmagem realizada pelo garoto, ele registra seu avô, para quem o garoto indaga sobre seu trabalho como pescador e como essa sua profissão passou para as outras gerações. No curta, há um diálogo que vai desenvolver um pouco a história desse curta-documentário, entre o neto e o avô, filmado pelo próprio garoto. É perceptível o recorte sobre questões sociais e geracionais nas falas deles, isso é capturado nas imagens. Depois que o diálogo termina, o garoto sai passeando/filmando com a câmera pelas vielas da sua comunidade, o jovem garoto volta para o trapiche/píer, o mesmo lugar em que ele iniciou as filmagens, direcionando a câmera para si e afirmando seu nome e seu lugar na comunidade.

A roda das gerações de coco[34] (2018). Com 16 minutos e 46 segundos de duração, foi realizado na comunidade Gurugi/Ipiranga, na escola EMEIEF José Albino Pimentel, na Paraíba. O curta retrata os espaços de uma comunidade quilombola pela ótica de crianças e jovens. O início do curta começa em *voice over*[35], com crianças cantando uma música típica da comunidade quilombola. Depois, as crianças aparecem sentadas e cantando uma canção típica daquele local. As vozes em *over* vão surgindo enquanto as imagens vão passando para os espectadores. O curta tem um enredo muito voltado para dois personagens na comunidade, Seu Bitonho e Dona Lenita, os quais foram mestres da dança e das canções daquele local. Em certo momento do curta, existem entrevistas com os mais velhos da comunidade, entrevistas estas que foram feitas pelas próprias crianças e adolescentes, cujas curiosidades possibilitaram esses questionamentos aos mais velhos. O curta finaliza com as diferentes gerações mostrando seus rostos para a câmera e dançando com as crianças e jovens desse local. Depois, há um corte em que ficam só as crianças dançando. Uma câmera em cima do pé de manga consegue pegar toda a dinâmica da cena das crianças e jovens dançando no chão de barro. Para a gravação desse curta foi

[33] Curta "Um pouco do porto". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r7xG-2TJDvk
[34] Curta "A roda das gerações de coco". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iuDmp-RTN6c
[35] O que está fora da tela (*off screen*), o que não se pode ver.

utilizada uma DSLR[36], e captação do áudio, em alguns momentos, foi por gravação de celular.

Para estruturação das categorias de análise que aqui serão trabalhadas, mostra-se necessário revisitarmos algumas referências teóricas anteriormente abordadas no presente estudo. Assim, partindo do pensamento de Hall (2016) quanto aos estudos culturais e a representatividade de si e do outro, de Freire (2004) quanto aos estudos da pedagogia da autonomia do sujeito _ considerando que existe autonomia no processo de produção fílmica de crianças e adolescentes _ , de Migliorin (2015) quanto ao enquadramento do cinema como um dispositivo de aprendizagem e de sensibilidade do olhar de crianças e jovens, e das reflexões de Nichols (2005) quanto a categorização e ao entendimento das características e especificidades do documentário, foram estruturadas as seguintes categorias de análise:

a) *A voz e as características das imagens geradas por crianças e adolescentes*. Para essa categoria, serão retomadas questões relacionadas às vozes sociais e aquilo que elas representam em suas comunidades, inclusive em relação a aspectos de exclusão e à ideia de pertencimento por meio dos discursos. O pensamento de Hall (2016) é a base para abordarmos questões relacionadas à ideia de cultura, representatividade e também do pertencimento representadas na perspectiva infantojuvenil. Além disso, a perspectiva do autor sustentará as discussões quanto à representação pela linguagem e aos processos pelos quais os significados são produzidos a partir de interações sociais e culturais. Também aqui serão realizadas análises relativas à autonomia discursiva e imagética das crianças e adolescentes, a exemplo da recorrência de planos sequências e narrativas de histórias de vida e da comunidade, utilizados como introdução/apresentação dos espaços de pertencimento para a audiência.

b) O enquadramento social como forma de delimitar um espaço narrativo, principalmente no que concerne a questões sociopolíticas. Dentro do contexto da produção de crianças e adolescentes em áreas periféricas, fato comum aos dois filmes que compõe o *corpus*, o enquadramento vai muito além de questões técnicas cinematográficas, adentrando questões sociais implícitas

[36] Antigamente chamadas de SLRs (*Single Lens Reflex* – reflexo de uma única lente) na época em que as câmeras eram analógicas. Agora, na era digital, são chamadas DSLR (*Digital Single Lens Reflex*), ou seja, câmeras digitais com mais capacidade para as trocas de lentes.

que nos contam sobre o entorno, o espaço. Deleuze defende que o quadro fílmico “é concebido como uma conclusão e uma construção dinâmica em ação, que depende estreitamente da cena, da imagem, dos personagens e dos objetos que o preenchem” (DELEUZE, 1983, p. 19). Todavia, esse preencher não se reduz apenas a um quadro, mas também ao que vai além dele, ao contexto social que sustenta as histórias, em sua maior parte invisibilizadas, que são contadas pelas crianças e jovens dos filmes.

5 DISCUSSÕES E ANÁLISES

Como apresentado, para esta pesquisa, faremos a análise de dois curtas: *Um pouco do Porto* (2019) e *A roda das gerações de coco* (2018). No primeiro, discorremos sobre seu discurso encenado dentro da comunidade ribeirinha de pescadores no Porto do Capim - PB. Nessa análise, traremos os aspectos identitários envolvidos no discurso de um garoto de nove anos que, por sua vez, convergem para uma ideia de pertencimento, questões sociopolíticas e culturais. Já no segundo curta, *A roda das gerações de coco* (2018), analisaremos o enquadramento de questões sociais, o discurso como aspecto cultural de uma comunidade, além de desvelar o que de fato as vozes nos curtas-documentário e imagens representam para essas crianças e adolescentes.

5.1 A VOZ E AS IMAGENS PRODUZIDAS NO CURTA *UM POUCO DO PORTO* (2019)

Figura 17 - Cartela de divulgação do curta *Um pouco do porto* (2019)

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 01 de março de 2022.

Nesse curta, observamos um jovem de apenas nove anos a filmar um pouco do lugar onde mora e a entrevistar seu avô. Nas cenas iniciais, nos deparamos com uma sacola com a frase “Morar, viver e [re]existir nas cidades”. Essa imagem já deixa clara a ideia de território e das interconexões com questões sociais que o filme tangencia. De uma maneira ampla, essa imagem traz implícita a narrativa de resistência que existe na própria comunidade, que vem lutando no Porto do Capim – PB pela sua permanência naquela região, além da manutenção da sua cultura, como já foi citado no Capítulo 2.

Figura 18 - Cartela de divulgação do curta *Um pouco do porto (2019)*

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 03 de março de 2022.

Para uma análise mais aprofundada, nos debruçaremos sobre o plano de expressão, ou seja, a narrativa/discurso do garoto a respeito da sua família e da sua comunidade. Para Bakhtin (2006) o discurso vai desde o cotidiano até as mais variadas formas de expressividade, às quais vão nos dando pistas sobre aquilo que as pessoas têm a nos informar, o discurso do cotidiano, além de elementos importantes para uma identificação dos nossos pertencimentos, das nossas origens. A linguagem, a forma como nos expressamos, tem uma forte ligação com a representatividade.

O trecho a seguir ilustra bem essas questões. Ele é apresentado a partir de um plano sequência, em que o garoto mostra a sua casa e da sua família. Sem olhar para a câmera o garoto fala enquanto vai produzindo as cenas;

> Olha, meu nome é Cauã e hoje eu vou mostrar um pouquinho do meu avô. Aqui é a casa da minha avó. Primeiro, vamos mostrar a nossa família tudo junto.'*Óia*', casa do meu avô, da minha tia. Pode ver aquela dali é a casa do meu outro tio, minha casa e agora vamos conhecer um pouquinho daqui, de trás da minha casa, aqui tem um pezinho de tomate [...]. (UM POUCO DO PORTO, 2019. 1 min.57 Seg.)

No plano sequência que acompanha essa fala transcrita, o garoto aponta a câmera para as três casas da família e vai mostrando estas, fazendo uso em alguns momentos do *zoom in* e do *zoom out* para mostrar a casa do seu tio que fica no fundo das casas que ele mostra (podemos ver essas cenas na minutagem – 1 minuto e 44 segundos até 1 minutos e 50 segundos do filme) e vai construindo as imagens mostrando seus espaços e de sua família.

Quando Cauã pega a câmera para filmar o seu território, ele constrói uma narrativa autônoma sobre si e o ambiente a que pertence, sem interferência direta do adulto, sem cortes e sem edição na fala. Mesmo que intuitiva, essa é uma estratégia bastante potente no que diz respeito a falar de si e de seu espaço. Além disso, reforça a ideia de um endereçamento ao outro, já que o garoto se apresenta, apresenta sua família e onde eles vivem.

A produção de sentido, nesse contexto, inclusive a afetividade com seu espaço e com seu pertencimento, se dá porque Cauã "costura" as imagens em plano sequência com a mesma maestria que seu avô "costura" as redes de pesca. Logo abaixo, podemos ver no caso, uma imagem do plano sequência realizado pelo garoto.

Figura 19 - Plano sequência feita pelo garoto Cauã sobre as vielas da sua comunidade

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 03 de março de 2022.

O plano sequência torna-se, então, uma ferramenta de autonomia para pensar a própria realidade (FREIRE, 2003), em que o garoto traça o seu próprio caminho, conhecimento e forma de desbravar o seu território.

Quando discutíamos sobre o cinema como um dispositivo de poder no capítulo teórico, estávamos a abordar justamente essa questão – Que poder tem uma câmera na mão dessa criança? Quais narrativas elas constroem? – Esse poder é a voz, é a imagem produzida por essas crianças. A câmera não está nas mãos de pessoas que não têm conhecimento sobre a comunidade, e sim de crianças e jovens em fase de desenvolvimento, que se sentem pertencentes e têm conhecimento sobre sua cultura.

A fala do Cauã diante do seu plano sequência é uma afirmação de existência. Essa troca entre o cinema feito na comunidade com tão poucos recursos consegue democratizar o meio e ainda trazer as reverberações das vozes existentes ali. Após documentar a casa dos familiares e o quintal dos seus parentes, o jovem caminha com a câmera na mão e vai em direção à casa do seu avô para entrevistá-lo.

O garoto entra na casa direcionando a câmera para seu avô, o qual está almoçando próximo à mãe do garoto;

Figura 20 - *Frame* do diálogo com o avô do garoto

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

> — Olha meu avô aqui, olha!
> — Não me filme não viu, eu não, por favor. [diz a mãe do garoto].
> — O que o senhor acha, vovô, de fazer rede?
> — Ah, é bom demais, é tão bom que eu só vou parar depois que não puder mais. Exatamente, aí eu também quero que vocês se acostumem, né, com isso também. Aí, também eu quero que vocês vejam o que eu faço do mesmo jeito, que tudo dá certo.
> — O senhor acha que vai parar com quantos anos?
> — Até agora eu não sei dizer com quantos anos eu vou parar não. E ainda tem muita coisa pela frente ainda, se Deus quiser, tá bom?
>
> [O garoto adentra pela casa para mostrar os objetos do avô]
>
> — Essa aqui é a rede do meu pai, *óia*, e ali é a rede que meu avô está trabalhando. Pode ver, *óia*. Ele prega ali e até aqui e sai costurando tudo e até que aí acaba e ele tem que fazer o outro lado da rede, tem que fazer em cima e embaixo também. [...] Meu avô já trabalhou em todo tipo de rede, é uma experiência pra ele, né? Muito bom (UM POUCO DO PORTO, 2019. 2 min. 44 segs.)

O garoto lança um olhar sobre sua família e revela características típicas de comunidades periféricas, como a perpetuação do ofício de pai para filho. Na narrativa,

Cauã diz: “Essa aqui é a rede do meu pai, *óia*. E ali é a rede que meu avô está trabalhando”, ou seja, é algo recorrente nessa família, ou na comunidade, algo que é passado de geração para geração. Quando o avô menciona que “eles” – provavelmente os netos – têm que o observar fazendo rede de pesca, revela uma forma de passar o conhecimento e também como identidade de pertencimento daquela família, ou mesmo da comunidade: o ofício que gera o sustento é pela pesca, pela fabricação de redes.

Em termos imagéticos, quando Cauã aponta sua câmera em direção à rede de pesca do pai, e logo após à do avô, entendemos que a rede nunca será apenas a de uma rede de pesca. É um fio condutor de gerações e pertencimento, a ligação metafórica de um com o outro, de construção. Como Deleuze (1983) afirma, as imagens e os quadros sempre vão nos dizer algo além do que nossos olhos podem ver.

Retomando o pensamento de Bakhtin (apud STAM; SHOHAT, 2012), quando o autor defende que a arte é social não porque representa o real, mas porque constitui uma “enunciação” situada historicamente – ou seja, uma rede de signos endereçados por um sujeito ou constituídos histórica e socialmente – temos que o discurso do avô passa a ser um objeto também histórico e social. A subsistência daquela família é até notável, mas no discurso registrado pelo garoto, a repetição de histórias e trajetórias familiares parece ser o caminho possível para os que nascem ali.

Ressaltamos que não é nossa intenção generalizar ou criar uma relação estereotipada dessas situações. Conforme Stam e Shohat (2012) apontam, os estereótipos criados em comunidades tornam-as frágeis. O que queremos pontuar é que, quando a criança ou o adolescente dessas comunidades pega a câmera para filmar seu território e representar sua realidade, retomamos Bakhtin (1997) para lembrar que a imagem é construída também pelo outro. É fato que produzir o próprio filme propicia ao garoto a autonomia de criar suas próprias imagens, um olhar “de dentro”, mas o discurso e a imagem que o outro tem sobre nós também entra em cena, seja para ser desconstruída ou afirmada.

No caso de Cauã, temos um ato inconsciente de resistência sobre uma imagem que foi imposta à comunidade, como a ideia de “favelado”, “de lugar apenas violento”. Desvelar imagens de si e de seus territórios é realizar uma desconstrução desses estereótipos – mesmo que isso tenha sido feita de forma intuitiva.

Figura 21- *Frame* da rede de pesca do avô

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em 03 de março de 2022.

Outra questão importante a ser destacada é o enquadramento – não enquanto técnica em si, mas como fio condutor da narrativa realizada por Cauã. Como no item *2.3 Documentário e as vozes que ocupam na tela***,** na linguagem cinematográfica, enquadrar significa narrar, contar uma história por meio de um quadro, de um ângulo, de um plano. No caso do curta aqui analisado, esse enquadramento emerge de forma mais intuitiva, autônoma e revela a sensibilidade do olhar da criança a respeito do seu entorno.

Com seus planos sequências, ao final do filme, Cauã volta ao mesmo lugar em que iniciou o seu documentário – em que se lê a frase na sacola "Morar, viver e [re]existir nas cidades". Ao retornar ao píer (trapiche), o garoto faz uma afirmação interessante*:* "Eu sou Cauã, tenho nove anos e estou filmando um pouco do Porto do Capim." (palmas, *fade out*). O termo "pouco", destacado por Cauã, entra bem empregado aqui, pois o que se tem a mostrar nesse ambiente, nessa comunidade, vai muito além do que está nas câmeras. E Cauã sabe disso. Dentro dessa comunidade, há diversos outros personagens, com diversas histórias e narrativas.

Além disso, o próprio espaço também integra a história como se fosse um outro personagem, já que ele também entra em cena e interfere na vida dessas pessoas. A exemplo disso, ao mostrar um pouco do rio Sanhauá nas cenas iniciais do curta, o rio configura-se como um tipo de personagem/ espaço que molda àquela comunidade por meio da pesca – a cena da rede de pesca do avô do garoto mostra bem essa ligação entre a família de Cauã com a prática de subsistência local.

5.1.1 O enquadramento social no curta *Um pouco do porto* (2019)

Nesta seção vamos retomar a ideia de “enquadramento social”, discutida no item *2.3 Documentário e as vozes que ocupam na tela*. Mais especificamente, nos debruçaremos sobre questões sociopolíticas enraizadas no curta-metragem aqui já mencionado, mesmo que tais situações não estejam presentes enquanto discursos explícitos ou deliberados. Para exemplificar melhor, analisaremos quatro imagens *(frames)* retiradas do curta *Um pouco do porto* (2019), quando Cauã, em seu plano sequência, mostra onde seus familiares – a saber; o tio, a tia, a avó e o próprio Cauã – moram. O garoto aponta a câmera de forma dinâmica para as casas da família;

a) A primeira casa em primeiro plano – a casa com azulejo.

Figura 22 - *Frame* do curta *Um pouco do porto* (2019). Primeiro plano – Casa com azulejo

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em 03 de março de 2022.

b) A segunda casa em segundo plano – a casa sem reboco à direita.

Figura 23 - *Frame* do curta *Um pouco do porto* (2019)

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em 03 de março de 2022.

c) A terceira casa aparece ao fundo apenas com um detalhe de sua parede branca e do telhado. Posteriormente, Cauã dá um *zoom* na profundidade de campo.

Figura 24 - *Frame* da cena com a profundidade de campo. Cauã mostra a casa do tio usando *Zoom in* e *Zoom out*

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em 04 de março de 2022.

Nas imagens, são observadas vielas que interligam as três residências, mostrando a ocupação do terreno a partir de um elo muito forte quanto à interação de espaços /casas. Interessante destacar que o garoto poderia abordar qualquer assunto; talvez o quanto é bom morar ali, sobre um presente que ele ganhou no natal, mas ele enquadra a sua origem, mostrando onde ele mora, como ele vive, quem são essas pessoas que vivem ali com ele

e quais são as suas reivindicações. Depois dessa cena, o garoto vai mostrar o pé de tomate e a casa do avô.

Figura 25 - *Frame* do plano sequência em que o garoto vai filmar o pé de tomate

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 04 de março de 2022.

Essas junções de imagens nas figuras 23,24,25 e 26 nos propiciam uma discussão a respeito do *enquadramento social*, ou seja, quando o garoto Cauã mostra um posicionamento social nas imagens, mesmo sem necessariamente querer politizar a discussão, trazendo implicitamente essas questões para a frente das telas[37]. Cauã, por exemplo, não abordou diretamente questões de periferias, violência, falta de infraestrutura, melhor moradia, desemprego em sua comunidade – ou seja, em primeiro plano ele estava ali para falar dele, da sua família. Contudo, ao enquadrar e documentar essas imagens na comunidade, há uma questão social em aberto – o que para esta pesquisa identificamos como um *enquadramento social*.

Para nos aprofundarmos nessas discussões, passemos a análise de dois *frames*/ imagens do curta *Um pouco do porto* (2019), que também dialogam com a noção de enquadramento social.

[37] Foi colocado *telas*, no plural, uma vez que o discurso e as imagens do garoto não se restringem apenas à uma plataforma, e sim a outras, bem como: plataformas digitais e possíveis festivais de cinema que geralmente o Semente – Escola de Educação Audiovisual participa.

Figura 26 - *Frames* do curta *Um pouco do porto* (2019)

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 03 de março de 2022.

Nessas imagens, estão enquadrados o trapiche, a rua, barcos de pesca, um garoto descalço e descamisado, caminhando nas vielas do Porto do Capim. Um retrato que mostra especificidades de seu território, mas que também evidencia questões sociais típicas em comunidades periféricas brasileiras. E, ao caminhar por essas ruas, o garoto demonstra um orgulho e uma confiança de morar nessa comunidade. Para falar de si, ele fala de onde ele mora, é como se Cauã e o espaço (a comunidade) fossem uma única pessoa, um único espaço, uma identidade só.

Figura 27 - *Frame* do curta *Um pouco do porto* (2019)

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 03 de março de 2022.

Nesse *frame*, o avô de Cauã muda sua postura, o que é super natural diante de um dispositivo não tão familiar para ele, ao ver que seu neto o está filmando. Na imagem, vemos poucos alimentos sobre a mesa, um senhor que se sente livre em estar na sua casa ao ponto de ficar sem camisa e com uma das pernas apoiadas sobre a cadeira. A iluminação é natural, vem da janela. Essa cena é provavelmente bastante típica das dinâmicas daquela família, retratando a sua intimidade, mas não só a de Cauã como em muitas famílias brasileiras.

Esse "enquadramento social" do senhor/avô feito pelo próprio neto traz a expressão da realidade, da representatividade daquilo que "nós somos", sem os filtros das grandes telas, das grandes produções, mas que se aproxima bastante do que é a "realidade" no âmbito documental, e mostrando como é um pouco das comunidades do Brasil.

Essa realidade é observada, enquadrada e documentada por uma criança, que nos guia em plano sequência para dentro da sua própria história. Fresquet (2013) já afirmava que a criança e os adolescentes têm muito ao que nos informar por meio do audiovisual e de como elas são capazes de produzir sentido, trazendo sensibilidade em seus olhares em suas observações.

5.1.2 A voz e as imagens produzidas no curta A roda das gerações de coco (2018)

Figura 28 - Cartaz do curta *Um pouco do porto* (2018)

Fonte: Canal do *YouTube* da Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 27 de fevereiro de 2022.

O curta A *roda das gerações de coco* (2018) se passa na comunidade quilombola Gurugi/Ipiranga – Paraíba, na Escola Experimental de Cinema da EMEIF José Albino Pimentel. As primeiras cenas nos introduzem ao som dos tambores chamados "Clamores". Nesse momento, existe um *fade in* onde as imagens (placas) aparecem em cena as frases: "Coco de roda". "Roteiro Turístico" "Museu Quilombola", e as vozes em *off*[38] de crianças vão se ajustando à câmera. Depois há um corte para um pequeno plano sequência, plano este que iremos discutir mais à frente. Também em *voz off*, crianças começam a cantar, há outro corte, e, em seguida, crianças sentadas cantando em círculo.

É importante destacar que, em alguns trechos do curta, não foi possível ouvir alguns áudios pelo canal do *YouTube* do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual, uma vez que a captação do áudio ficou inaudível. Esses trechos serão destacados nas transcrições. Nossa análise desse filme começa a partir da seguinte canção da comunidade;

> Lenita você se foi, se foi como [inaudível] agora nós vamos ficar para realizar os seus sonhos, seus sonhos [inaudível] a cultura pra todo lugar. Agora nós vamos ficar para realizar os seus sonhos. Samba nego, branco vem cá, se vier pau há de levar. Samba nego, branco não vem cá, se vier pau há de levar. (Crianças cantando)

[38] O que está fora da tela (*off screen*), o que não se pode ver.

O trecho acima já nos dá uma introdução ao que o documentário tangência nessa comunidade. Na canção, a ideia de resistência fica evidente e trazer isso à frente da tela pela ótica das crianças e jovens fica ainda mais potente.

É importante enfatizar que essa canção faz parte da comunidade há muito tempo. O trecho *"branco vem cá, se vier pau há de levar. Samba nego, branco não vem cá, se vier pau há de levar",* pode soar um pouco violenta, principalmente porque é cantada por crianças e adolescentes em um espaço escolar. Todavia, retomando as raízes da canção, percebe-se claramente a ligação do trecho com as lutas territoriais, a violência sofrida por essas comunidades ao longo do tempo, e que por isso não deve ser esquecido – principalmente nesse momento em que as crianças e adolescentes estão a documentar/ registrar suas histórias por meio do audiovisual.

Na análise que aqui faremos, mostra-se importante destacar que boa parte das falas estão em *voz over*[39], ou seja, não há uma identificação direta de qual criança ou adolescente está falando. Portanto, vamos identificar aqui como FALA 1, FALA 2 e assim sucessivamente.

Partindo dessa premissa, vejamos os discursos das crianças no curta *A roda das gerações de coco* (2018); em voz *over*. Uma criança menciona:

> [FALA 1] "O coco[40] é como se fosse uma cultura pra mim, coisas de ancestrais, do meu avô, da minha bisavó". (A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO, 2018.1 min. 26 seg.)
>
> [FALA 2] "Eu aprendi com a minha mãe, eu aprendi com meu avô, com minhas tias, com minhas irmãs, todo mundo da minha família dançava coco". (A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO, 2018.1 min. 31 seg.)

No trecho [2], em especial, nos aproximamos também do discurso de Cauã, quando o mesmo aponta para a casa dos membros de sua familia, ou quando o avô do garoto menciona que ele deve observar o fazer redes de pesca, e que isso, passa a ser uma questão que envolve gerações.

---

[39] Voz *over* e a estratégia não-diegética - A voz *over*, também chamada de voz de Deus, é um recurso típico dos documentários em que a narradora está ali para contar a sequência dos fatos sem estar ligada à cena. Chama-se de voz de Deus porque a figura que conta é onisciente. Um bom exemplo da voz *over* é o documentário Ilha das Flores (1989), de Jorge Furtado. Fonte: https://margofilmes.com.br/voz-over-voz-off-conheca-as-diferencas/ Acesso em: 05 Out. 2020.

[40] O coco é uma manifestação cultural típica do nordeste brasileiro. Ayala (1999, p. 232, apud ALVES; DE ANDRADE PEREIRA; BRAGA, p.2) afirma que não é fácil defini-lo, pois, cada lugar empresta ao seu coco características que o tornam singular dentre os demais.

> [FALA 3] “Porque a gente tá fazendo uma homenagem a quem já se foi... a Dona Lenita e a seu Bitonho... porque a gente tá fazendo coisas que a gente gosta, fazendo coisas que eles já faziam antes. Faz parte da nossa cultura, do nosso Quilombo”. (A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO, 2018.1 min. 43 seg.)

O discurso desses jovens enfatiza mais uma vez as relações geracionais. Seria esse discurso a identidade da própria comunidade que se afirma enquanto um espaço de resistência e existência? Para Bauman (2005), a busca por uma identidade é uma busca por segurança para que nós não nos sintamos fragilizados diante de uma sociedade que nega, muitas vezes, a própria cultura. Os discursos das crianças presentes nesse documentário configuram-se como indícios expressivos de que as comunidades são fortes e resistentes. Elas compreendem que esse espaço é importante até como questão de resgate de memórias e afetividades, em um ambiente em que o poder público algumas vezes nega isso.

A longevidade dessas relações entre gerações se amplia na comunidade pela produção do filme. A perpetuação agora não se dá mais apenas pela oralidade, mas pela produção do curta, nas exibições na comunidade com o cineclubismo, pelas plataformas (*YouTube*) em que o filme está disponibilizado. Tal fato propicia a construção e circulação de [re]significados para essas crianças e adolescentes, por ser uma outra forma de se comunicar com o outro.

> [FALA 4] Quando eu comecei no 3º ano, professor, professor eu ficava com vergonha, e o professor dizia: “dance menino, dance menino!” Ai eu dizia: “não professor eu estou com vergonha”. Ai o professor foi me levando pra sala, foi conversando comigo que não devia ter vergonha....
>
> [FALA 5] Ai eu estava me acostumando a dançar e depois não fiquei com mais vergonha. O professor, “dança menino, dança menina”, do mesmo jeito que ele fazia com Vitor ele fazia comigo, aí eu ficava com vergonha, vergonha. Depois, quando eu entrei nos clamores antigos, aí eu não fiquei com vergonha mais, porque vergonha é matar e roubar. Vergonha não é dançar, vergonha não é mostrar a cultura, vergonha não é dançar, vergonha é matar e roubar só isso! (A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO, 2018. 2 min. 46 seg.)

Nessas falas, a criança deixa claro a importância do educador nesse contexto de [re]descoberta da sua própria cultura ao incentivá-las a dançar, algo tão importante da cultura desta comunidade.

No capítulo teórico, já havíamos discutido sobre isso na teoria de Freire (2004): a oposição à educação bancária, ao defender que o estudante, a criança, o jovem não são

depósitos de um conhecimento específico, em que o educador não é o único detentor desse conhecimento. Freire argumenta que o educando tem que ser um agente plural, e que deve ir em busca do seu próprio conhecimento. Desse modo, ao ligar a câmera, as crianças e jovens do curta (2018) traçam um caminho por meio de imagens e dos sons, revelando um tipo de conhecimento imagético e sonoro sobre seus territórios, principalmente ao fazer o uso de planos sequências. Mesmo que sejam curtos no presente filme, os planos sequência trazem a ideia da autonomia e da liberdade desses adolescentes se expressarem por meio do audiovisual sem cortes, sem interferência dos adultos. Ou seja, o caminho e o olhar desbravador da criança e dos adolescentes vão nos guiando para dentro das suas histórias e da comunidade.

Enfatizamos também que, no discurso das crianças (Falas 4 e 5), o educador tem a importância de guiá-las e estimulá-las para novos horizontes, ao ponto dessas crianças compartilharem seus depoimentos no curta-documentário (2018) em que elas afirmam "[...] aí o professor foi me levando pra sala, foi conversando comigo que não devia ter vergonha...". No capítulo teórico, discutimos sobre os atores sociais em documentários e o que Coutinho (2013) fala sobre sua forma de se aproximar para que eles [os atores sociais] não se intimidassem tanto diante da câmera. Mas as crianças ali parecem estar à vontade para questionar sobre suas vivências dentro da comunidade, questões que talvez somente as pessoas desse lugar poderiam pensar. Como aponta Ana Bárbara Ramos e Felipe Barquete Leal, fundadores do Semente, em entrevista a este pesquisador;

> O convite para que os adultos falassem, dessem entrevistas, partiu das crianças [...] ciclo de abertura intensa. Cada vez mais a comunidade foi acolhendo o processo... Nesse sentido, isso trouxe muita autenticidade ao projeto, nas produções das crianças [Informação verbal].

Essa discussão nos faz refletir de forma respeitosa com as construções de crianças e adolescentes com a câmera em mãos, de sua perspectiva como moradores dessa comunidade quilombola, se valendo do dispositivo cinematográfico para interrogar seus lugares e espaços, retratando falas de dentro da comunidade. Isso também nos faz remeter ao cinema como dispositivo de poder, pois eles conseguem extrair imagens e sons muito sensíveis – sensibilidade como subjetividade do ser em desenvolvimento, pertencentes a uma cultura e a uma identidade.

Na imagem abaixo, é possível ver a troca de gerações, em que a narrativa passa a ser do adulto. No entanto, a produção das imagens e as perguntas são das crianças e dos

adolescentes, ou seja, o audiovisual, a produção documental despertou a curiosidade de se descobrirem dentro da sua própria comunidade. É como afirma Coutinho (2013) quanto ao respeito que devemos ter sobre as pessoas e os espaços que filmamos: não podemos chegar lá e apenas extrair a essência da comunidade e das pessoas, temos que adentrar por ela e dar a voz de fala para quem se sintam pertencente aos seus espaços.

No caso do presente curta, as crianças e os adolescentes são pertencentes a esse espaço, as imagens foram construídas por meio da sua ótica, suas perguntas são sobre algumas curiosidades da comunidade. Os moradores do local acabaram por despertar nas crianças um movimento de [re]descoberta, uma vez que nem tudo elas/eles sabiam sobre seus territórios.

Figura 29 - *Frame* do curta A roda das gerações de coco (2018)

Fonte: Canal do *Youttube* do Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 26 de março de 2022.

Na cena retratada pela Figura 32, é possível ver as crianças ao redor da Senhora que conta sobre Seu Bitonho e Dona Zenita, ambos já falecidos, e que foram importantes para a divulgação do coco de roda na comunidade quilombola daquele local.

Nessa imagem, temos a relação entre duas gerações que estão preservando e perpetuando suas imagens e identidades, por meio de uma produção audiovisual. Também são abordadas a origem da comunidade e o quanto os antepassados e os mais idosos foram importantes para a construção identitária desse local.

Em uma das falas da senhora, ela diz: “em nome de Lenita eu peço a vocês que vão em frente e não deixe a nossa cultura se acabar, porque a gente vai ficando velho e vocês estão...ficando ainda muito jovem, né?” (A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO, 2018. 9 min.).

Nessa produção documental, essas narrativas de gerações vão se configurando em uma perpetuação das bases culturais e identitárias. Para as pessoas dessa comunidade, é importante que isto aconteça justamente para que se deixe registrado a ideia de pertencimento a um ambiente de resistência.

No item *2.1 A sensibilidade do olhar da criança e do adolescente na produção audiovisual,* falávamos sobre a forma sensível e experimental dos irmãos Lumiére. Ao [re]descobrir imagens com seu cinematógrafo, eles não sabiam ao certo o que poderia acontecer em frente à câmera, assim como acontece com essas crianças que ganham autonomia e a possibilidade de [re] redescoberta da sua cultura.

5.1.3 O enquadramento social no curta A roda das gerações de coco (2018)

Nesse subtópico, vamos analisar o enquadramento social do curta *A roda das gerações de coco* (2018). Nesse sentido, vamos analisar os aspectos imagéticos implícitos dessas construções para esse curta. Vejamos as imagens a seguir;

Figura 30 - *Frame* do curta A roda das gerações de coco (2018)

Fonte: Canal do *YouTube* do Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 04 de março de 2022.

Nesse enquadramento, há uma pintura de jovens cantando e tocando o *ganzá*, instrumento bastante usado no samba e outros ritmos da música popular brasileira. A pintura encontra-se em uma construção inacabada e sobre uma parede. A parede em si já representa questões simbólicas, como a ideia de separar, de dividir território.

Ao fazermos um recorte na imagem acima, poderíamos descrevê-la como resistência, pois mesmo a situação inacabada do espaço/construção permite-nos pensar no ato de resistir com essa arte/pintura que "nasce" na parede. Isso acaba dialogando com o próprio discurso da criança para a comunidade, ao falar: "Porque a gente tá fazendo uma homenagem a quem já se foi... a *Dona Lenita* e a seu *Bitonho*... porque a gente tá fazendo coisas que a gente gosta" (A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO, 2018.1 min. 43 seg.).

Ou seja, não é apenas verbalizar, mas também dar vida as ações ali presentes em seus discursos, as homenagens estão em todos os lugares da comunidade. Mesmo que não tenha sido a intenção clara das crianças e adolescentes ao produzir o filme, as informações contidas na Figura 31 funcionam como pano de fundo simbólico de resistência da arte e cultura nesse local, como um enquadramento social do ser e do estar presente nessa comunidade.

Figura 31 - *Frame* do curta *A roda das gerações de coco* (2018)

Fonte: Canal do YouTube do Semente - Escola de Educação Audiovisual. Acesso em: 03 de março de 2022.

Na Figura 31, vemos um pavilhão vazio com uma lona vermelha próxima, possivelmente uma barraca. Nessa cena uma das crianças em *voice over*, fala: *"*O coco é como se fosse uma cultura pra mim, coisas de ancestrais, do meu avô, da minha bisavó" (A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO, 2018.1 min. 25 seg.)

Pelo discurso da criança, temos a ideia de gerações que já se foram e que estão por vir, mas na imagem enquadrada pela criança, temos a ideia de resistência, da valorização cultural nesse lugar. A própria palavra CULTURA (escrita na horizontal) está

grafada em um das pilares que sustenta o barracão – esse, provavelmente, erguido pela comunidade como forma de ser um espaço em que eles pertencem.

Assim como no filme anteriormente analisado, aqui também as subjetividades das imagens se deslocam do olhar do adulto para a construção de crianças e adolescentes. Não é apenas a subjetividade, mas a *subjetividade da criança e dos jovens*, que nos conta sobre seu entorno. Segundo Migloirin (2015), estamos prestes a ver outros mundos ao dar a chance da criança se expressarem.

6 CONSIDERAÇÕES

No capítulo introdutório desta dissertação, falamos a respeito da pouca valorização cultural e o conhecimento histórico por parte dos moradores de comunidades periféricas em relação a seus próprios territórios. Citamos a cidade de Santa Rita – Paraíba, como um exemplo de lugar que carrega o estigma de violenta, em que poucas crianças e jovens tiveram contato com um ambiente que valorizasse mais a arte, a cultura local, e de usar isso a favor de uma transformação social.

Vimos também que o cinema é um dispositivo muito importante para desvelar imagens e seus territórios em questões sociais, e que existe uma relação muito similar entre a curiosidade da criança com a busca das imagens que as rodeam e os primórdios daqueles que inventaram as primeiras imagens em movimento. Ambos foram/são movidos por essas incessantes curiosidades. Os irmãos Lumières, por exemplo, eram adolescentes quando criaram o cinematógrafo, queriam dar-lhes movimentos, criando suas narrativas.

No mundo contemporâneo, a curisodade dessas crianças e adolescentes não mudou muito; o que falta é a oportunidade de desvendar e [re] descobrir seus ambientes por meio de uma pedagogia cinematográfica e audiovisual. Pensando nesse tipo de pedagogia como meio de mobilizar a construção de narrativas próprias sobre diferentes realidades, buscamos refletir sobre os potenciais da produção documental pelo público infantojuvenil. Para tanto, elaboramos a seguinte pergunta/problema: *De que maneira crianças e adolescentes constroem imagens e vozes de si e do seu ambiente nos curtas-documentários?* E também no intuito de responder à proposta, elaboramos como hipótese que, mesmo realizadas por sujeitos em tão pouca idade, os curtas-documentários apresentam convergências quanto a ações e posicionamentos identitários, sociopolíticos e representacionais de si e do outro.

Como foi possível observar, os conteúdos dos dois filmes analisados continham não só falas de em si [o eu protagonista], como também trazem elementos sociopolíticos enraizados tanto nas imagens, que por sua vez, se transforma em um discurso e uma voz.

As temáticas perpassam a ideia de resistência configurada tanto na comunidade quilombola Gurugi-Ipiranga quanto no Porto do Capim que são retratadas questões envolvendo a preservação dos costumes em família, ou seja, questões sociais e culturais daquelas comunidades.

No curta Um *pouco do porto* (2019), a identidade traz posicionamentos mais

sociais daquilo que “[eu] faço parte”, como por exemplo, ser morador da comunidade ribeirinha do Porto do Capim. Por mais que se tenha problema naquele ambiente, mas há uma identificação com àquele local.

Em relação “a maneira”, ou “como” essas crianças e adolescentes constroem imagens e vozes de si e do outro, foi observado que ao permitir que a criança use livremente a câmera, estamos dando a ela a chance de realmente contar as suas histórias de forma autônoma e sem cortes. Nesse contexto, o plano sequência passa a ser “o lugar de fala de si”. Isso configura-se na maneira como elas constroem as narrativas e imagens adentrando nessa relação de poder, inerente ao dispositivo do cinema que persuade, denúncia e encanta ao mesmo tempo.

Recuperando as discussões de Nichols (2005), o documentário não é a reprodução de uma realidade, mas sim uma representação dos espaços, dos ambientes bio-socioculturais que somos condicionados a estar. Mesmo tendo conhecimento sobre nossos ambientes, podemos nos surpreender com as imagens que construímos a partir de novas formas de conhecer, como na produção audiovisual-documental.

Assim, quando as crianças e os adolescentes vão filmar e enquadrar aquilo que elas acham interessante, elas, na verdade, estão aprendendo sobre seus ambientes, [re]significando e percebendo que isso pode reverberar em outras pessoas interessadas em seus discursos, e que podem romper assim com estereótipos e estigmas (HALL, 2016). Por isso, as ações desses sujeitos ao empunhar as câmeras, como nas perguntas feitas para os mais idosos das suas comunidades e na curiosidade para expor seus territórios, culminaram na produção de imagens reveladoras de pontos de vista politizados, afetivos e pertencentes a aqueles lugares e à sua história.

Embora saibamos que nos dois curtas aqui analisados há edições, cortes, em alguns momentos até vozes de adultos direcionando as falas das crianças, conseguimos nos aproximar mais daquelas realidades documentadas pela ótica de um público que não costuma ser ouvido enquanto produtor de narrativas sobre si e sobre os lugares a que pertencem. Temos, então, três questões que merecem destaque: a) é o “eu” que fala sobre a própria comunidade, e não o outro, b) a invisibilidade é rompida, as comunidades são vistas pelos seus moradores e pelos espectadores dos filmes, e c) e o fortalecimento da autonomia pela construção de discursos e narrativas sobre si e suas histórias por meio do audiovisual, manuseando equipamentos (câmeras celulares, câmera semiprofissional) que vão servir como um dispositivo de ação para as suas vozes.

Tais questões abrem importantes perspectivas investigativas para o campo do cinema e do audiovisual. Por isso mais estudos devem ser realizados para nos aprofundarmos no conhecimento dessas perspectivas, sobretudo em curtas documentais que abordam questões sociais e comunitárias a partir de um viés educacional e formativo para o audiovisual. Além disso, o recorte de produções audiovisuais feitas por crianças e adolescentes em comunidades periféricas e o entrelaço com as identidades, precisam ser mais aprofundados, de forma a valorizarmos ainda mais o potencial desses sujeitos, na perspectiva da construção de documentários, tão pouco considerados nos estudos da Comunicação.

REFERÊNCIAS

A RODA DAS GERAÇÕES DE COCO. Direção coletiva. Produção: Semente – Escola de Educação Audiovisual. Brasil, 2018, YouTube. (16:47 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iuDmp-RTN6c. Acesso em: 05 de abr.2020.

AGAMBEN, Giorgio. **Amigo e o que é um dispositivo?** Tradução: Nilcéia Valdati. Santa Catarina: Argos, 2005.

ALEGRIA, João. O cinema na escola. **Futura**, 2017. Disponível em <https://www.futura.org.br/o-cinema-na-escola/> Acesso em: 20 de jan.2021.

ALVES, Olga. DE ANDRADE PEREIRA, José Marcelo. BRAGA, Ana Luiza M. **Aprendendo o coco de roda com os mestres da comunidade quilombola do Ipiranga**. João Pessoa, p.1-5, 2013. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/2PRACCOPACPROEXT2013709.pdf Acesso em: 22 de mar. 2022.

AMOUNT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. – Campinas, SP: Papirus, 2003.

AVILA, Cátia de Andrade Gomes. **Por que os olhos das crianças brilham quando ouvem histórias?** 2016. TCC (Curso de pedagogia) - Departamento de Humanidade e Educação Curso de Pedagogia, Unijui-Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuì, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/> Acesso em: 01 de set. 2020.

ARAÚJO, Rodrigo Michell. O cinema político e alegórico de Glauber Rocha no exílio: do triunfo do discurso dominante à violência do oprimido. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXIV., 2011, Recife. **Anais.** Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2011. p.1-12.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto vecchi/Zygmaunt Bauman. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008. 209 p.

BERNARDET, Jean. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos; 9. 2006.

BERNARDET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema:** ensaio sobre o cinema brasileiro de 1956 a 1966. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti**.** Transgressões e Adolescência: Individualismo, Autonomia e Representações Identitárias. **Scielo Brasil**, mar./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/. Acesso em: 21 de mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.401, de 8 de janeiro de 1992 nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8401impressao.htm. Acesso em 27 de nov. 2021.

BRASIL, Câmera Legislativa do Brasil. **Decreto nº 21.240, de 4 de Abril de 1932 - Publicação Original.** Nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a "Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal. Acesso em: 08 de out.2020.

BRASIL. Ancine. **Instrução normativa nº de 2010.** Regulamenta a elaboração, a apresentação e o acompanhamento de projetos de obras audiovisuais brasileiras de produção independente e revoga a Instrução Normativa nº 22, de 30 de dezembro de 2003. Disponível em: https://sad.ancine.gov.br/consultapublica/avaliacoesSolicitadasAction.do?method=initEnviarSugestao&idNorma=57&id. Acesso em: 05 jan.2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** (PCN´s): arte. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005. Acesso em: 01 Set. de 20.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é base,** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC, 2018. Acesso em: 28 de set. de 2020.

CHUVAS ALAGAM DIVERSAS CIDADES NO NORDESTE, **Tempo.com meteored, [s.d].** Disponível em: https://www.tempo.com/noticias/actualidade/chuvas-alagam-diversas-cidades-no-nordeste-alerta-inmet.html. Acesso em: 03 de fev. 2022.

CINECLUBE. *In* **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14347/cineclube. Acesso em: 27 de janeiro de 2022.

COUTINHO, Eduardo; OHATA, Milton (Orgs.). **Eduardo Coutinho.** São Paulo: Cosac Naify, 2013.

DALPONT, Vânia. Roquette Pinto e a Produção de vídeo Estudantil. **Roquete-Pinto a revista do vídeo estudantil.** n.1, p.9-12, mar. 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2017/03/Roquette-Pinto_1.pdf. Acesso em: 26 de mar. 2021.

DAN-RIN, Silvio. **Espelho partido** – tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2004.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento.** Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983 – (Cinema 1).

DIAS, Alonso. Por que amamos cinema: D. W. Griffith. **Almeida Geek**, 2016. Disponível em: <https://www.alamedageek.com.br/por-que-amamos-cinema-d-w-griffith/> Acesso em: 18 de jun. 2021.

FEITOSA, André Fonseca. O documentário enquanto fonte histórica: possibilidades e problemáticas. *In:* XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013, **Anais** [...]. Natal, p. 1-17. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371307904.

FELIPE, Marcos Aurélio. **Ensaios sobre o cinema indígena no Brasil e outros espelhos pós-coloniais**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

FOUCAULT, M. (1995c). Sobre a história da sexualidade. *In*: **M. Foucault, Microfísica do poder** (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação:** a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2013. Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2021.

GUSMÃO, Milene Silveira. O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para a formação cultural. *In*: IV ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, Salvador. **Anais eletrônicos.** Faculdade de Comunicação da UFBA, Salvador, 2008. p.1-15, Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14469.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed.Puc-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11a Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. Paraíba, 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/santa-rita/panorama Acesso em: 29 de jan.2021.

INSTALAÇÕES ESPAÇO ENERGISA, **Usina cultural energisa**, João Pessoa, [s.d]. Disponível em: https://www.usinaculturalenergisa.com.br/instalacoes/espaco-energisa/ Acesso em: 05 de jan.2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index. Acesso em: 15 de jan.2021.

JOURNOT, Marie. **Vocabulário do cinema.** Tradução de Pedro Elói Duarte e Inês Guerreiro. 2ª Edição. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2020.

MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

MEDEIROS, Sergio. **Imagens educativas no cinema.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

MEDEIROS, I. Filmes-carta, por uma (outra) estética do encontro. *In*: Mostra Filmes-cartas por uma estética do encontro**.** MEDEIROS, Rúbia Mércia Oliveira (org.). Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p.9.

MEDEIROS, Rúbia Mércia de Oliveira. **Partida, Deslocamento e Exílio. Escrever com a Imagem; o processo de subjetivação e estética em filmes-carta** - Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Comunicação e Estética) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação- ECO, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/. Acesso em 11 abr. 2021.

MENEZES, L. B. A arte do encontro: o cineclube na escola. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura E Sociedade, 6(1), 2017. DOI 10.9771/re.v6i1.18352

METEORO DE CHELYABINSK, **Infoescola,** [s.d]. Disponível em: https://www.infoescola.com/astronomia/meteoro-de-chelyabinsk/ Acesso em: 03 de fev. 2022.

MIGLIORIN, César. **Inevitavelmente Cinema:** educação, política e mafuá. 1ª ed. Rio de Janeiro: Beco do açougue, 2015.

MOGADOURO, C. O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret. **Comunicação & Educação**, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 59-66. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78568> Acesso em: 05 de out. 2020.

NASCIMENTO, Arthur. Aruanda e o cinema novo: a construção do Nordeste e o filme documental no Brasil. Encontro Estadual de História da Anpuh, 2018. **Anais eletrônicos.**

Disponível em:<https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/resources/anais> Acesso em: 05 de out. 2020.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução: Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NICHOLS, Bill. **La representación de la realidad**: Cuestiones y conceptos sobre el documental. Barcelona: Paidós, SAICF, 1997.

PEREIRA, Luíz Philipe Fassarella. **A construção do personagem e a singularidade no documentário contemporâneo brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 241. 2013.

PEREIRA, Josias.; ALVEZ, Rozane da Silveira.; PERES, Rogério. Quem foi Edgar Roquette-Pinto. **Revista Roquette-Pinto - A revista do vídeo estudantil.** Pelotas, março.2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2017/03/Roquette-Pinto_1.pdf. Acesso em: 05 de maio. 2021.

PAULILO, André Luiz. A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jhonathas Serrano: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia nos anos 1910 a 30. **Revista História da Educação,** v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30605/pdf> Acesso em: 05 de out. 2020.

PINHEIRO, Maria Adalgisa Pereira. **Cinema e educação:** modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX.2015**.** Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1581> Acesso: 20 de jan. 2021.

RAMOS, Fernão Pessoa. A mise-en-scène do documentário: Eduardo Coutinho e João Moreira Salles. **Rebeca.** Número I. p. 1-38, julho. 2012.

RAMOS, Ana Bárbara. BARQUETE, Felipe Leal. **Cartografia de imagens:** filme-carta, formação, experimentação. Ana Bárbara Ramos e Felipe Leal Barquete (org.). João Pessoa: Gráfica A União, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RELEMBRAR O 11 DE SETEMBRO EM IMAGENS, **Natgeo photography**, 10 de set. de 2020. Disponível em: https://www.natgeo.pt/photography/2017/03/relembrar-o-11-de-setembro-em-imagens. Acesso em: 03 de fev.2022.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra cinema**: uma paixão de juventude de Canuto Mendes (1922-1931). Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo/ FFLCH-Hi, 2001.

SALLES, João Moreira. A dificuldade do documentário. *In*: Martins, José Souza; Eckert, Cornelia; Caiuby Novaes, Sylvia (org.) **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2005, p.57-71.

SANTOS, Alexandre A. Discurso e poder na contemporaneidade: o caso do príncipe eletrônico. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais.** n.18. p. 41-54. 2014. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7378. Acesso em: 07 de mar. 2021.

SANTINELLO, Jamile. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. **Revista Estudos Comunicacionais.** V. 12 n.28. p.153-159, maio/julho. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view> Acesso em: 08 de maio. 2021.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, p. 262-312, 2012. Disponível em: <https://rebeldesistematico.files.wordpress.com/2016/11/critica-da-imagem-eurocentrica_cap5.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade a formação social negro-brasileira.** 3ª Edição. Salvador, BA: Maud X, 2002, p.20.

SOUSA, C, L. de. **O cinema e a geografia nos filmes-cartas do projeto "Inventar com a diferença"**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

STAM, Robert. **Introdução a teoria do Cinema.** Tradução: Fernando Mascarellos. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TEIXEIRA, I. A. de C.; LARROSA, J.; LOPES, J. de S. M. (Orgs.). **A infância vai ao cinema.** São Paulo: Autêntica, 2006.

UM POUCO DO PORTO. Direção: Cauã. Produção: Semente – Escola de Educação Audiovisual. Brasil, 2019, YouTube. (7:34 min.) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ersZRjegU0**.** Acesso em: 05 de abr.2020.

VIEIRA, Marcos Fábio. Mito e herói na contemporaneidade: as histórias em quadrinhos como instrumento de crítica social. **Contemporânea**, v. 5, n. 1 .2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view> Acesso em:15 de jan.2021.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transferência**, 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ZATTI, Vicent. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/autonomiaeeducacao.pdf> Acesso em: 20 de jan.2021.

APÊNDICE 1 – Questionário sobre o Semente – Escola de Educação Audiovisual

AS IMAGENS E VOZES EM DOCUMENTÁRIOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO SEMENTE ESCOLA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Perguntas sobre o Semente – Escola de educação audiovisual

Entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2022.

Entrevista via Google Meet

Entrevistados: Ana Bárbara Ramos

Felipe Leal Barquete

Mediador: William Bezerra

RESUMO DA ENTREVISTA

1 - Como são os processos da realização dos curtas com os estudantes? Explicitar melhor o processo criativo entre os alunos e professores.

ANA BÁRBARA*: "Era um misto de caos e ordenação que faz parte do processo de criação"*

ANA BÁRBARA: *"Pensar no Deslocamento pedagógico ..."*

ANA BÁRBARA: *"A ideia de ser algo muito objetivo, de um ambiente controlável não passa no ambiente escolar."*

FELIPE LEAL: *"Processos subjetivos; nos diálogos, no processo do uso da palavra".*

FELIPE LEAL: *"Os processos criativos versus o pedagógico são tensos, sobretudo a intencionalidade do processo criativo não é fechado, a gente não começa uma coisa já sabendo onde vamos parar..."*

FELIPE LEAL: *"A relação entre os professores e a gente do Semente era uma relação de mediadores criativos pedagógicos que envolve o cinema, mas também sendo apoiado por eles."*

ANA BÁRBARA: *"Alguns professores relataram casos que alguns professores tiveram dificuldade em trabalhar com o criativo, justamente nesse caos, perca do controle do grupo."*

FELIPE LEAL: *"Se fosse para escolher uma força predominante a ênfase maior foi no pedagógico e não no artístico ..."*

FELIPE LEAL: *“O convite para que os adultos falassem, dessem entrevistas partiu das crianças isso partiu o ciclo de abertura intensa cada vez mais a comunidade foi acolhendo o processo... nesse sentido, isso trouxe muito autenticidade ao projeto, nas produções das crianças.”.*

2 - Discutir melhor o conceito de filmes carta: endereçamentos desses filmes, como isso era trabalhado no Semente – Escola de Educação Audiovisual?

FELIPE LEAL: *“Um pouco do porto” foi na atividade de Cartografia de Imagem claro inspirado no Inventar com a Diferença. “Um pouco do porto” não foi mediado diretamente com o pessoal do Semente Cinematográfica, mas de certa forma indireta.*

FELIPE LEAL: *“Democratiza os meios de produção, mas as vezes não democratiza o imaginário, elas podem pegar a câmera ali e reproduzir um imaginário colonial, industrial, como você pode democratizar a possibilidade dela se permitir de construir o seu próprio imaginário?”.*

FELIPE LEAL: *“Nos dois filmes “A roda da geração de coco e Um pouco do porto, nós rompemos com essa ideia de filme carta, porque a gente não nomeia assim ...”.*

FELIPE LEAL: *“Na primeiraª leva do Inventar com a diferença levamos muito à risca essa questão dos Filmes-carta...”.*

FELIPE LEAL: *“Para que o filme carta seja considerado um filme carta, é preciso saber de antemão quem é o destinatário, é preciso que isso seja dito antes, que esteja na metodologia. Na escola experimental de cinema em José Albino Pimentel nós não usamos filme-carta”.*

3 - Como são as exibições? E a relação do público das escolas com o cineclubismo? Como é a recepção desses alunos quando se veem ali na tela?

ANA BÁRBARA: *“O cineclube é a base das nossas práticas”.*

FELIPE LEAL: *“Quando fazíamos um dispositivo a gente voltava e via o que a gente produzia”.*

ANA BÁRBARA: *A ideia de repertório onde os estudantes vão rever seus filmes, deixar um legado na escola, onde as futuras gerações vão ver os filmes produzidos na comunidade.*

4 - Existe algum impacto na comunidade, nas escolas quando fazem esses filmes? Existe alguma mudança no comportamento das crianças e adolescentes e os professores?

ANA BÁRBARA: *“O impacto do lúdico, da criação, na pedagogia do dispositivo. Olhar com a dignidade para si, interesse nas pessoas”.*

ANA BÁRBARA: *“Havia professores com receio desse dispositivo, porque “fugia do controle”.*

ANA BÁRBARA: *“Houve conflito interno na escola experimental de cinema, mas depois de 2 anos os professores que não queriam, voltaram depois de 2 anos para agradecer ao Semente.”*

ANA BÁRBARA: *“Por que a criança vai olhar aquilo que elas veem diariamente? A ideia de revisitar seus territórios causou um certo impacto de se verem novamente em um lugar já conhecido delas”.*

ANA BÁRBARA: *“De se reconhecerem, de terem interesse nas outras pessoas, interesse na avó, em um amigo.”*

ANA BÁRBARA: *“Em nenhum momento as crianças disseram que não iam fazer as entrevistas, visitar os lugares* “.

FELIPE LEAL: *“Foi visto uma autoestima por parte dos estudantes”*

FELIPE LEAL: *“As crianças ficaram tão mobilizados em fazer curta, que uma das moradoras da comunidade quilombola teve câncer e as crianças depois se reuniram para fazer um filme sobre o processo de cura do câncer e depois ela levou esse filme para as mulheres de outras comunidades que tinham também a doença. São impactos muito profundos a médio e longo prazo...”*