

# REVISTA ROQUETTE PINTO

DOSSIÊ ESPECIAL



Textos do  
3º Seminário  
de Audiovisual  
e Educação



## **Realização**

### **ROQUETTE-PINTO**

A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL

A Roquette-Pinto é uma revista eletrônica de fluxo contínuo e digital, com o propósito de publicar artigos e relatos de experiências elaborados por professores da Educação Básica, assim como por docentes e pesquisadores da Educação Superior. A ênfase está na produção de vídeos realizada por alunos, sob a mediação e orientação do professor. Não há custos para os autores em relação à submissão e análise dos trabalhos. Os direitos autorais dos artigos aceitos e publicados pertencem aos seus autores, que conservam os direitos de publicação sem restrições. A revista adota a política de acesso livre, promovendo a democratização global do conhecimento científico ao disponibilizar seu conteúdo gratuitamente ao público.



<https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/>



Todos os artigos e relatos são publicados sob licença Creative Commons  
Atribuição Não-Comercial 4.0 Internacional.



**Lab-TE**

Laboratório Acadêmico de Tecnologia Educacional

**Josias Pereira**  
**Vania Dal Pont**  
**(Organizadores)**

**Roquette-Pinto:**  
**A revista do vídeo estudantil**

**6ª Edição**

**ISSN: 2526-6128**

**Editora Rubra Cognitiva**  
**Cruz das Almas / Ba, 2024**

**Copyright © 2024**

**Josias Pereira, Vânia Dal Pont**

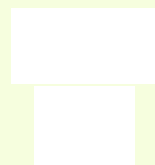
**ISSN - 2526-6128**

**ROQUETTE-PINTO: A REVISTA DO VÍDEO  
ESTUDANTIL.**

**Cruz das Almas-Ba: Rubra Cognitiva. 6ª edição, julho. 2024.  
77 p. Fluxo contínuo.**

**Os conteúdos dos textos, as opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

**Jul / 2024**



## Sumário

Seminário de Audiovisual e Educação .....	6
Festivais audiovisuais como espaços de formação dentro das Universidades Públicas do Brasil - um estudo de caso do Festival ComuniCurtas .....	14
Escrivência Audiovisual: uma experiência em Arte-Educação Popular.....	28
Repensando a Educação Digital: Compreendendo o interesse midiático de estudantes.....	44
A construção de uma autoria de jovens estudantes a partir de uma experiência com o Cinema Novo em uma aula de Língua Portuguesa como Língua Materna .....	60

# Seminário de Audiovisual e Educação

Gregorio Albuquerque

*“Como pensar para a linguagem audiovisual como produtora de conhecimento?” (Gregorio Albuquerque)*

O **Seminário de Audiovisual e Educação**<sup>1</sup>, foi criado visando a articulação do conhecimento científico com as práticas pedagógicas já realizadas pelos professores da educação básica. Por meio da sistematização de suas práticas e da reflexão acadêmica sobre a área da educação audiovisual, os professores tiveram a oportunidade de aproximar ensino e pesquisa. Com a apresentação e debate desses trabalhos científicos, pretendemos promover a circulação e o fortalecimento de diferentes propostas teórico-metodológicas, a ampliação de referências teóricas e sua apropriação de acordo com sua realidade educacional.

A ampliação do debate com os professores a partir da prática já realizada por eles passou a ser necessária também a fim de promover a compreensão da educação audiovisual como produtora de conhecimento e criação de mundos, distante de outras práticas muitas vezes engessadas. O cinema é utilizado na escola há bastante tempo, porém na forma de entretenimento, ilustração e "professor, hoje não vai ter aula? Vai ser filme?". Esta é uma das realidades que se enfrenta quando se pensa o uso do audiovisual na escola.

A partir da Lei 13006/14, de 26 junho de 2014, a partir da qual passa a ser obrigatório o cinema nas escolas, abre-se um campo para discutir e qualificar a presença do cinema na escola, potencializado o trabalho de professores que já realizam sua prática pedagógica no campo do audiovisual. Para o autor Cesar Migliorin (2014) há múltiplas possibilidades a partir dessa lei como: fica tudo como está; é fácil provar que em alguma aula de português, história ou geografia os professores exibem cinema nacional para discutir conteúdo; a escola assume a responsabilidade e faz ações interclasses e interdisciplinares em que o cinema mobiliza a escola com exibição e debate; um cineclube; o cinema entra como forma de conhecimento e experiência de mundo, chegando à escola de maneira ampla e qualificada, com cineclubes e produção de imagens pelos alunos.

Em outro sentido, o audiovisual também se faz representar como ilustração de conteúdos trabalhados. Nesse caso, trabalhado apenas com ênfase no conteúdo factual, o

---

<sup>1</sup> Site: <https://www.epsjv.fiocruz.br/seminarioaudiovisual>

filme passa a ser a única realidade do período ilustrado, ou seja, uma produção humana datada historicamente e ideologicamente, passa a ser tomada como representação da “realidade” do conteúdo das aulas. Então, como pensar para além dessa prática, entendendo a linguagem audiovisual como produtora de conhecimento?

No seminário, entende-se “audiovisual” como processos que procuram estabelecer conexões da produção de conhecimento através de imagens e sons. Com isso, a discussão passa a ser ampliada e perpassa também o campo da ciência e da divulgação científica por meio do audiovisual. Considerando esse contexto, a intenção do Seminário de Audiovisual e Educação é reunir professores que atuam na prática com audiovisual e desejam ter um espaço para produzir e trocar reflexões acadêmicas, promovendo diálogos com instituições e grupos focados na educação audiovisual de todo o Brasil e ampliando as possibilidades de sentidos associados à inserção do audiovisual nas escolas.

O estado mental do espectador ao sair do cinema mantém-se alterado por algum tempo, o que é facilmente percebido pelos que o acompanham. Se, por motivos inconscientes, ele se identificou com determinados atores ou situações, essa disposição mental permanece até que a experiência do filme retroceda perante as solicitações da realidade cotidiana, e acabe por dissipar-se. (MAUERHOFER apud XAVIER, 2008, p. 379)

Os festivais e mostras audiovisuais, de um modo geral, são partes importantes da cadeia produtiva cinematográfica. “Estudos demonstram que, onde acontece um festival, além da exibição, há também formação, reflexão, promoção, intercâmbio cultural, diversidade, articulação política e setorial, reconhecimento artístico, ações de caráter social (...)”. (LEAL; MATTOS, 2010) Cumprem estes eventos, portanto, o papel da diplomacia cultural, campo que trabalha os fatores culturais nas relações internacionais com o intuito de conquistar, descartando o uso da força. Mais do que expandir a cultura de um único país, a diplomacia cultural tem por essência a observação do outro, e seu êxito depende do diálogo intercultural e do respeito mútuo. (SADDIKI 2009 apud TERNES, 2012)

Ir ao cinema, segundo Magalhães (2015), é considerado um dos programas mais corriqueiros dentre as possibilidades de lazer do paulistano de classe média. Porém, apesar da aparente trivialidade dessa atividade, assistir a um filme em um cinema, atualmente, não pode ser considerado um programa de baixo custo, o que dificulta o acesso das classes populares. Então, por que a imersão da lógica no não entendimento? Por que tentar ser lógico em uma obra de arte aberta? O cinema segundo Comoli (2008, p.97), “não tem outro sentido senão o de virar pelo avesso as evidências do sensível – e é assim que acaba por entrar em concorrência ou em luta com os poderes que ignoram essas evidências”.

## HISTÓRICO

Como pensar e registrar o processo de produção de conhecimento na educação audiovisual e produção de vídeo estudantil? Quais são suas metodologias? Estas foram as questões norteadoras para a criação do Seminário de Audiovisual e Educação. Os vídeos são resultados de um processo educacional de produção de vídeo e essa trajetória pedagógica precisa ser registrada pelos professores e compartilhadas em um espaço de troca de possibilidades entre professores e pesquisadores. A proposta inicial foi de apresentação de trabalho e uma conferência com algum pesquisador, professor, artista, da área que reflita sobre o uso da arte e do audiovisual na produção do conhecimento.

### 1º SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO (07 de agosto de 2018)<sup>2</sup>



O primeiro seminário teve como conferência a bióloga Natália Oliveira na mesa “Audiovisual, Educação e Ciência” que apresentou o seu videoclipe da sua pesquisa que teve referências ao seriado norte-americano CSI (Crime Scene Investigation) e ao estilo de dança urbana vogue.

Natália transformou a sua tese sobre biossensores no videoclipe Pop, Dip and Spin: The legendary biosensor for forensic sciences. O vídeo, gravado no laboratório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em pontos turísticos de Recife (PE), traz a tese da bióloga sobre o uso de biossensores para identificar fluidos corporais em cenas de crimes, mesmo que o autor tenha tentado apagar os rastros com materiais de limpeza.

<sup>2</sup> Confira no site do seminário <https://seminarioaudiovisualeducacao.wordpress.com/programacao/>



O vídeo tem como título “Dance Your PhD 2017 - Pop, Dip and Spin: The Legendary Biosensor For Forensic Sciences”<sup>3</sup>



Natália foi uma das vencedoras do Prêmio Dance Your PhD 2017 promovido pela revista Science, que desafia pesquisadores a explicarem os resultados de seus trabalhos por meio da dança nas categorias Biologia, Ciências Sociais, Física e Química. O objetivo era divulgar a ciência utilizando uma linguagem que todos tivessem acesso. “Muitas vezes, o que a gente fala é importante para a comunidade, mas por usarmos uma linguagem técnica, muita gente não entende a importância da pesquisa. É preciso traduzir a pesquisa para a sociedade apoiar a ciência em tempos de cortes e crise” e ressaltou a importância valorizar o trabalho da pesquisa, principalmente, na “questão de ser mulher, nordestina, de universidade pública e mostrar a todos que a gente também faz ciência de qualidade valoriza o nosso trabalho”.

## **2º SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO (28 de junho de 2019)**

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=juP2YjZBn0c&t=1s> . Acesso em 16 dez 2023.





José Ribeiro relatou que oficinas de produção audiovisual foram realizadas com crianças do município de Melgaço (PA), juntamente com a Mostra de Cinema Juvenil. José relatou “A ideia era criar uma atividade para mobilizar as crianças que vivem em uma das cidades com menor Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil e que não tem nada para fazer durante as férias senão tomar banho no rio”<sup>4</sup>. Ribeiro ressaltou que, a partir dessa experiência, foi possível compreender aspectos da identidade local, utilizando-se de técnicas de fotografia e produção fílmica e outras expressões de artes visuais.

Sobre a forma como o cinema pode ser inserido no espaço escolar, ele apontou a necessidade de se pensar em atividades integradas no currículo. “Assim podemos estimular a produção audiovisual de forma interdisciplinar, colocar os alunos em processos de curadoria e avaliação das produções. Precisamos pensar na formação a partir de novas formas, estéticas e tecnologias”.

### **3º SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO (28 de junho de 2019)**

---

<sup>4</sup> Fonte: Julia Neves - Portal EPSJV/Fiocruz - Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/2o-seminario-audiovisual-da-epsjv-discute-ciencia-e-cinema>



O Seminário de Audiovisual e Educação realizado na sua terceira edição, no dia 28 de junho de 2019, contou com a palestra da professora-pesquisadora Manuela Afonso “Arte e Conhecimento: Poéticas Visuais e Processos de Criação”.



Manoela apresentou as possibilidades de “pensar a arte como conhecimento” “Precisamos pensar os desafios da contemporaneidade, ressaltou a pesquisadora. A relação arte e conhecimento a partir da linha de pesquisa “Poéticas visuais e processos de criação”. Trazer a produção de conhecimento e a arte no ensino superior. Apresentou, também, os desafios dos artistas na produção de conhecimento no ensino superior. “A expressão criativa faz parte da expressão humana” relatou.

# **Trabalhos do 3º Seminário de Audiovisual e Educação**

# **Festivais audiovisuais como espaços de formação dentro das Universidades Públicas do Brasil - um estudo de caso do Festival ComuniCurtas**

Maria Teresa Mattos de Moraes  
Mariana Cordeiro de Souza  
Bruna Sampaio Negrão Guimarães<sup>5</sup>

## **Resumo**

O presente artigo pretende discutir a importância do Festival ComuniCurtas, entre os anos de 2006 e 2011, investigando os impactos sociais e acadêmicos na produção audiovisual da Paraíba. Além de buscar compreender o papel das universidades públicas brasileiras na formação dos estudantes e sua atuação junto à comunidade que os cerca. Para esta investigação, foram realizadas entrevistas com André da Costa Pinto, idealizador do festival, e Marlene Costa, reitora da Universidade que financiou o festival. Também analisamos os catálogos, a programação e documentos oficiais do festival, tais como regulamentos e fichas de inscrição. Anualmente são realizados no Brasil cerca de 350 festivais audiovisuais, como aponta o levantamento realizado por Paulo Corrêa. Observamos que 12% destes eventos foram promovidos através das universidades, algumas delas localizadas em regiões mais distantes dos centros culturais hegemônicos e tradicionais do país. O Festival ComuniCurtas, objeto de nossa análise, nasce em 2006, na Universidade Estadual da Paraíba, localizada na cidade de Campina Grande, região nordeste do Brasil. O festival é fruto de um movimento de estudantes que viram no evento um potencial cultural para estimular a produção audiovisual da região. O ComuniCurtas mostra o impacto das Universidades Públicas no Brasil. Através do envolvimento do território e da comunidade, proporciona experiências formativas com potencial de trazer protagonismo e auto-estima regional, perpetuando a memória local.

## **Palavras-chave:**

Festival Audiovisual, Universidade, Educação Audiovisual, Políticas Públicas, Território

## **O Surgimento do ComuniCurtas**

O ComuniCurtas, objeto desta análise, é um festival audiovisual criado por estudantes do curso de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campina Grande<sup>6</sup>, Brasil - que, movidos pelo aprendizado prático no campo do audiovisual, decidiram criar um meio em que pudessem produzir e exibir seus curtas e longas metragens, incentivando a produção cinematográfica universitária local e colocando a cidade de

---

<sup>5</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>6</sup> Campina Grande, cidade localizada no agreste Paraibano, a 128 quilômetros da capital do estado.

Campina Grande no mapa do Brasil como uma cidade produtora, investidora e consumidora do audiovisual.

Estudar festivais audiovisuais é sempre uma atividade desafiadora. Estamos falando de um segmento heterogêneo, complexo, e que deve ser estudado em suas especificidades. Assim, centramos o nosso olhar no ComuniCurtas focando nas primeiras edições do festival, com o intuito de contribuir para a sua memória. Pesquisar um objeto efêmero implica em alguns desafios, em especial no que tange às fontes de informação, quase sempre dispersas e fragmentadas. Neste sentido, privilegiamos as entrevistas como principal fonte para este estudo.

A origem do ComuniCurtas se dá em 2006 quando seu idealizador e, na época, graduando de Comunicação Social pela UEPB, André da Costa Pinto, é contemplado pelo projeto Revelando os Brasis<sup>7</sup>, também em 2006. O perfil empreendedor de André, em conjunto com a experiência que adquiriu em sua formação no projeto, sua vivência cinematográfica na realização do curta A Encomenda do Bicho Medonho e sua posterior exibição em festivais, possibilitou que ele realizasse projetos formativos com a finalidade de capacitar pessoas e abrir as portas do audiovisual de Campina Grande.

O ComuniCurtas tinha como característica ser um festival idealizado, criado, produzido e executado por estudantes que eram os verdadeiros responsáveis pelo festival. Contavam com o apoio da universidade e a orientação de professores em parte da curadoria, mas os estudantes tinham a plena autonomia do ComuniCurtas. Desde o surgimento do ComuniCurtas já observa-se o caráter formativo e multiplicador, como relembra André:

Eu faço um curta não pela universidade, mas sim pelo projeto Revelando os Brasis e o levo para dentro da universidade, onde os professores diziam para mim que não era possível fazer. E todo esse material de cursos e oficinas do Revelando os Brasis, eu multipliquei dentro da universidade. O que eu tinha aprendido, eu comecei a compartilhar com os meus colegas. E a gente foi vendo que não bastava só produzir filme, a gente tinha que ter janelas de exibição.(informação verbal)<sup>8</sup>

O primeiro obstáculo para que a ideia do festival fosse posta em prática foi a captação de recursos financeiros. A falta de conhecimento de editais e bolsas que viabilizem

---

<sup>7</sup>Revelando os Brasis é um projeto de formação e inclusão audiovisual para moradores de pequenas cidades do país, que faz parte de um programa de política pública da Secretaria do Audiovisual do Governo do Presidente Lula.

<sup>8</sup>Pinto, André da Costa. Entrevista concedida a Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, através da Plataforma Zoom, 01 de maio de 2023.

verba para projetos estudantis como o do ComuniCurtas fez com que os estudantes buscassem uma forma alternativa para o investimento necessário: a comunidade local.

O investimento direto não aconteceu para a primeira edição do festival, mas os estudantes conseguiram arrecadar doações de duas fontes: um bar que se situava nos arredores da universidade e uma funerária. Com a venda de garrafas de cachaça e dois caixões, os estudantes alcançaram o suficiente para fazer o ComuniCurtas sair do campo imaginário. O envolvimento com a comunidade de Campina Grande já se expressava no título do festival.

A primeira edição do festival foi realizada em 2006, no Centro de Artes e Cultura da UEPB, e contou com uma programação que reuniu 20 curtas, dez produzidos por estudantes e cineastas paraibanos, sendo cinco de João Pessoa, capital do estado, e cinco de Campina Grande, e dez curtas produzidos em outros estados do Brasil. O festival teve um público total de 360 pessoas. Também na primeira edição do festival foram ministradas três oficinas, voltadas ao ensino do audiovisual, que contemplaram 50 beneficiários cada. A grande mobilização local para a produção do festival chamou a atenção de Marlene Alves, então reitora da Universidade, que reconheceu o potencial cultural do projeto e passou a direcionar verba da universidade para as próximas edições do festival, mostrando que a estreita relação entre universidade e festival pode gerar frutos bem profícuos.

Assim, podemos entender o ComuniCurtas como um evento que contribuiu para o desenvolvimento audiovisual de Campina Grande e mobilizou todo o entorno da universidade.

## **O financiamento do ComuniCurtas através da Universidade**

### **Ensino e audiovisual**

No ano de 2007, em que o festival passou a ser financiado pela universidade, em comparação ao ano de 2003, quando a UEPB ainda não havia alcançado sua Autonomia Financeira<sup>9</sup>, houve um aumento expressivo de 100,29% na despesa executada com os

---

<sup>9</sup>Em 6 de agosto de 2004 foi sancionada a Lei Estadual nº 7.643, um marco na história da Universidade Estadual da Paraíba. A concessão de Autonomia Financeira à Universidade possibilitou novos caminhos de gestão. Assim, com mais recursos, a comunidade acadêmica da UEPB entrava em período de crescimento em diversas áreas.



recursos do tesouro nacional pela universidade. Esse crescimento demonstra o aumento da capacidade de investimento da UEPB, possibilitando a expansão de seu cenário cultural.

Assim, o ComuniCurtas nasce na gestão da então reitora Marlene Alves, em um momento próspero da universidade, que facilitou o financiamento do Festival. Talvez a característica mais marcante da gestão da ex-reitora Marlene seja a valorização da cultura e das artes, considerando-as como o quarto pilar de uma Universidade. Os outros três, previstos na Constituição Federal Brasileira, são: o ensino, a extensão e a pesquisa. Compreender o potencial da cultura como fundamental para a formação dos estudantes foi o que possibilitou a UEPB introduzir Núcleos de Arte e Cultura em outros campi da universidade, oferecendo cursos abertos para toda a população local. Em entrevista concedida para esta pesquisa, a ex-reitora Marlene Alves explica o processo que levou a decisão desta expansão:

As artes têm um papel fundamental na formação do matemático, do historiador, do comunicador social, do fisioterapeuta, de qualquer estudante. Você pega uma juventude com um potencial incrível, criativo. Nós não abrimos mão de nenhum rigor científico, mas a gente entendia que tinha que ter um impulso para que essa juventude pudesse também exercer algo que tem a ver com esse empate cultural, com artes e com a criatividade. E associada a isso, tivemos algo que foi muito bom nesse período, que foi a Lei da Autonomia Financeira, que regulamenta o financiamento da universidade. Você pode ter o melhor projeto do mundo, mas se você não tem os recursos para executá-lo, fica mais difícil. (informação verbal)<sup>10</sup>

Nesse contexto de investimento de novos ambientes culturais, o ComuniCurtas é levado ao Conselho Universitário e passa ser institucionalizado como um evento da UEPB, dentro da Pró-reitoria de Cultura, garantindo sua continuidade e assegurando um maior respaldo financeiro. André da Costa Pinto analisa o robusto apoio da Universidade ao ComuniCurtas:

Qual o evento que tinha dentro da universidade que dava no mínimo 30 passagens aéreas de todo o Brasil? Que dava hospedagem para mais de 70 pessoas com alimentação e transporte? Que pagava tudo, material gráfico, som, teletransmissão, camisas, bolsas para

---

A Lei de Autonomia Financeira, número 7.643/2004, prevê: “Art. 1º - A Universidade Estadual da Paraíba, nos termos dos artigos 208, inciso III, e 285, ambos da Constituição do Estado, gozará de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.” (PARAÍBA, 2004, p. 1)

<sup>10</sup>Sousa, Marlene Alves. Entrevista concedida a Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, através do whatsapp, no dia 05 de maio de 2023.

todo mundo? Que pagava alimentação para toda a equipe de alunato? Dava premiação em dinheiro, mandava fazer os troféus... A gente foi entendendo da própria reitora qual era o nosso papel dentro da universidade. Que não era só assistir aula, era produzir e trazer conhecimento. Esse era o nosso papel, transformar socialmente a comunidade. (informação verbal)<sup>11</sup>

### Os números do ComuniCurtas

A partir de agora faremos análises de dados do Festival ComuniCurtas entre os anos 2006 e 2011, com base nos dados fornecidos pelo idealizador do festival, André da Costa Pinto. Tais dados demonstram de forma efetiva o crescimento do ComuniCurtas, em números de público geral e na procura de produções audiovisuais a serem exibidas no festival. Assim, apresentaremos e analisaremos os dados dos gráficos que demonstram esses crescimentos.

**Figura 1** - Sessão do V ComuniCurtas.



Fonte: Tetê Mattos, 2010.

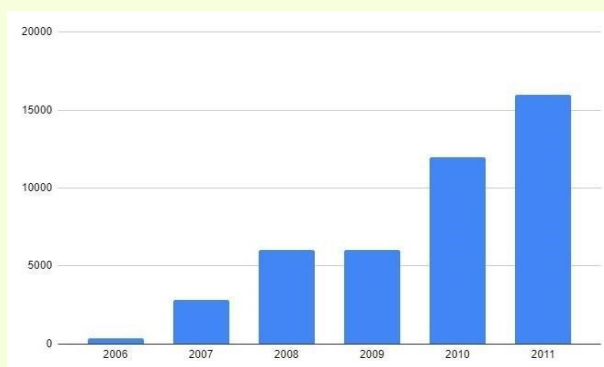
Segundo os dados de levantamento do público entre as edições de 2006 e 2011, observamos um imenso crescimento na participação dos espectadores a partir da segunda edição do festival. Em 2006 o público total foi de 360 pessoas; em 2007, quando festival passa a receber recursos da Universidade, o crescimento do número de espectadores é de

---

<sup>11</sup>Matéria retirada do site oficial da UEPB com título: “Núcleos de Arte e Cultura da UEPB já beneficiaram mais de duas mil pessoas desde que foram implantados”, acesso em: <https://uepb.edu.br/nucleos-de-arte-e-cultura-da-uepb-ja-beneficiaram-mais-de-duas-mil-pessoas-desde-que-foram-implantados/> às 11:32, dia 12 de maio de 2023.

quase 8 vezes maior, registrando a presença de 2.800 pessoas; a curva ascendente pode ser observada nos anos seguintes: em 2008, 6.000 pessoas; em 2009, 6.000 pessoas; em 2010, 12.000 pessoas e, por fim, em 2011, 16.000 pessoas. (Ver Gráfico 1) Assim, podemos concluir que, entre a primeira e a sexta edição do festival, houve um crescimento significativo de aproximadamente 4.344% do público total. Acreditamos que este aumento considerável vai se dar pelos investimentos feitos pela Universidade, e pela repercussão do festival.

**Gráfico 1** - Número do público total do festival ComuniCurtas entre 2006 e 2011.



Fonte: Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, 2023.

Percebemos que o festival não cresceu apenas em número de espectadores, também houve um aumento nas inscrições para exposições de produções. As inscrições para as mostras competitivas eram divididas em seis: Mostra Brasil, Mostra Tropeiros, Mostra Estalos, Mostra de Telejornalismo, Mostra de Publicidade e a Mostra Outros Olhares, porém nesse artigo iremos estudar as duas principais do festival. A primeira, a Mostra Brasil, tem como finalidade a valorização da produção nacional de audiovisual, aceitando submissões de qualquer estado do país. As produções selecionadas eram exibidas no festival e concorriam às premiações.

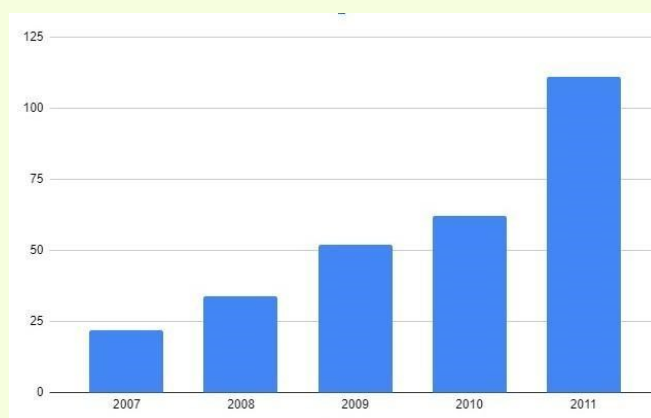
A segunda, a Mostra Tropeiros, tem como objetivo principal valorizar a produção local da Paraíba. O nome da mostra é uma homenagem aos tropeiros, a fim de preservar a memória desses personagens históricos, fundamentais para Campina Grande. Os tropeiros foram responsáveis pelo transporte de mercadorias quando o acesso às cidades ainda era muito difícil, contribuindo para o desenvolvimento da região. Assim o festival traz elementos identitários do território, promovendo uma aproximação com a comunidade local.

O processo de seleção das duas mostras do ComuniCurtas envolvia estudantes, especialistas do audiovisual e professores. As curadorias eram feitas separadamente a fim de possibilitar a participação dos estudantes na Mostra Brasil, possibilitando uma experiência de formação curatorial. Já na Mostra Tropeiros, a curadoria era feita por professores do curso de Comunicação da Universidade, que não estavam envolvidos em nenhuma produção cinematográfica, tais como o Professor Luiz Custódio, que possui uma grande expertise em CineClubes, Professor Rômulo Ferreira, grande referência para os estudantes no ensino de cinema e a Professora Cássia Lobão, doutora do curso de Comunicação e contemplada pelo curso de formação de atores, ministrada pelo festival, entre outros. Em entrevista feita ao André da Costa Pinto, ele explica o motivo da divisão curatorial:

Os estudantes participavam da curadoria da mostra Brasil, sim. Porque eram realizadores e estudantes. Eles não participavam da curadoria da Mostra Tropeiros porque quase 100% estavam envolvidos com algum filme, não tinha como ter eles ali dentro.(informação verbal)<sup>12</sup>

Com estas informações, separamos os dados das duas Mostras com o objetivo de analisarmos, além do crescimento do público, o comportamento das inscrições de produções no ComuniCurtas, como demonstra o Gráfico 2.

**Gráfico 2** - Número de inscrições de curtas paraibanos no ComuniCurtas entre 2007 e 2011.



Fonte: Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, 2023.

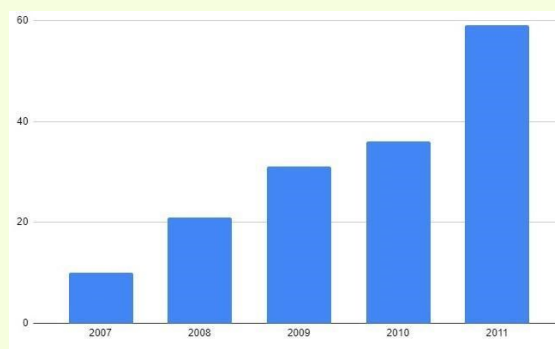
O primeiro ano do festival (2006) não obteve inscrições pois os curtas exibidos foram selecionados pela organização e convidados à exibição. Observamos no gráfico 2,

---

<sup>12</sup>Pinto, André da Costa. Entrevista concedida a Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, através da Plataforma Zoom, 01 de maio de 2023.

que ao longo das edições do ComuniCurtas houve crescimento expressivo do número de inscrições de filmes paraibanos. Os dados disponibilizados por André da Costa Pinto mostram que em 2007 houveram 22 inscrições; em 2008, 34 inscrições; em 2009, 52 inscrições; em 2010, 62 inscrições e em 2011, 111 inscrições. Obtendo assim, um aumento de aproximadamente 404,5% entre 2007 e 2011.

**Gráfico 3** - Número de inscrições de curtas de Campina Grande no ComuniCurtas, dentre as inscrições da Paraíba, entre 2007 e 2011.

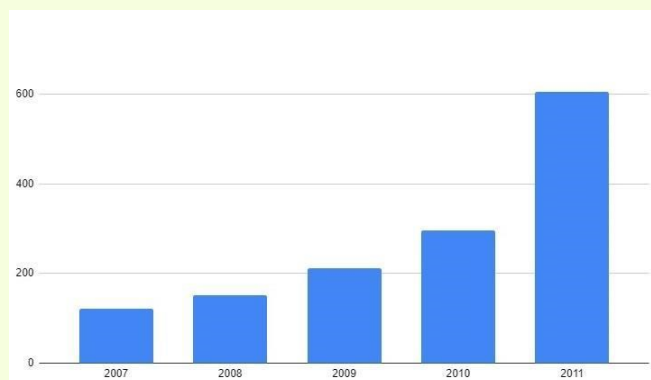


Fonte: Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, 2023.

Observamos, a partir das inscrições de curtas paraibanos, o aumento de inscrições de curtas de Campina Grande ao longo das edições do ComuniCurtas. Os dados mostram que em 2007 houveram 10 inscrições; em 2008, 21 inscrições; em 2009, 31 inscrições; em 2010, 36 inscrições e em 2011, 59 inscrições. Obtendo assim, um aumento de aproximadamente 490%, entre 2007 e 2011, nas inscrições de filmes de Campina Grande dentre as inscrições de filmes paraibanos.

Nos chamou atenção que o número de inscrições de produções de Campina Grande, local do festival e da universidade (UEPB), obteve o maior percentual dentre as inscrições da Paraíba. Em 2007 aproximadamente 45,45% das inscrições de curtas paraibanos eram de Campina Grande, enquanto em 2011 passaram a representar aproximadamente 53,15%. Esses percentuais sugerem que os incentivos da UEPB na região refletem como o financiamento direto da universidade impacta a produção universitária no município.

**Gráfico 4** - Número de inscrições de curtas nacionais no ComuniCurtas entre 2007 e 2011.



Fonte: Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, 2023.

O primeiro ano do festival (2006) não obteve inscrições pois os curtas exibidos foram selecionados pela organização e convidados à exibição. Considerando os números da Mostra Brasil, obtidas através do idealizador do festival, André da Costa Pinto, mostram que em 2007 houveram 121 inscrições; em 2008, 151 inscrições; em 2009, 212 inscrições; em 2010, 296 inscrições e em 2011, 604 inscrições. Obtendo assim, um aumento de aproximadamente 399,17%, entre 2007 e 2011, nas inscrições de filmes nacionais. Esse aumento da procura de produtores de todo o território nacional demonstra o reconhecimento do ComuniCurtas dentro dos festivais audiovisuais universitários brasileiros.

Como vimos nos três gráficos acima, as duas mostras desempenham um papel crucial para a trajetória do ComuniCurtas. A Mostra Brasil proporcionou um intercâmbio de produções audiovisuais quando, ao mesmo tempo que levou à Campina Grande produções cinematográficas de fora da Paraíba, atraiu produtores e público de outras regiões do país, que passaram a ter contato com a produção local.

Já a Mostra Tropeiros, inteiramente dedicada às produções paraibananas, era composta por muitos filmes resultados dos cursos de extensão e oficinas oferecidos ao longo do ano pela UEPB, o que evidencia a importância da instituição estadual para o desenvolvimento do audiovisual naquele território e explica, como visto no gráfico 3, a concentração de inscrições em Campina Grande. Além de impulsionar a auto estima regional, como relembra André:

Todo mundo quer se ver na tela de cinema. As pessoas vinham ao ComuniCurtas por serem os artistas da noite. Você ia ver a sua localidade, a sua casa, o seu tio. Você ia ver pessoas como você na tela. Não era mais o herói de Hollywood que estava na tela, meu quintal tinha heróis e esses heróis podiam estar ali com toda a poesia necessária. Dar oportunidade para as pessoas se colocarem em uma tela qualificada para todo mundo

ver e aplaudir. Não excluir, é dizer que todo mundo podia e pode fazer cinema! (informação verbal)<sup>13</sup>

Dentro das Mostras Brasil e Tropeiros, o ComuniCurtas criou prêmios que contemplavam toda a esteira de produção cinematográfica, incluindo categorias mais tradicionais como direção de fotografia, figurino, maquiagem, trilha sonora e som. As outras mostras do festival: a Mostra Estalo, onde eram exibidos curtas de até um minuto de duração, a Mostra de Publicidade, a Mostra de Telejornalismo e a Mostra Outros Olhares, onde eram exibidos apenas curtas convidados, também concorriam a essas premiações.

O festival entendia que o cinema é uma arte coletiva, na qual todas as áreas que a compõem devem ser valorizadas e respeitadas. Assim, ao reconhecer os profissionais envolvidos em diferentes aspectos da produção audiovisual através da concessão de prêmios, o ComuniCurtas reforçava seu compromisso com a valorização do fazer cinematográfico.

Em relação às ações de formação, o ComuniCurtas deu origem a dois formatos de oficinas. O primeiro deles ocorria durante o festival e era efetivamente parte dele, composto por oficinas ministradas por nomes importantes do cinema brasileiro, como o cineasta e roteirista Hilton Lacerda, que ofereceu oficina de escrita de roteiro, e a atriz Beth Mendes, que ministrou oficina de preparação de atores. O segundo formato configura-se como cursos de extensão da UEPB, composto por aulas que aconteciam ao longo do ano, e pode ser entendido como uma consequência do ComuniCurtas uma vez que buscava contribuir para a capacitação da população para a produção audiovisual, resultando em curtas que participavam da Mostra Tropeiros.

Dentre os cursos de extensão da UEPB que aconteciam ao longo do ano, destacamos dois para análise. O primeiro é o Curso de Formação de Atores para Vídeo DECOM/CCA/UEPB, que teve início em 2008 e, na época, era o único curso gratuito do Nordeste com foco na formação de atores para a linguagem audiovisual. O segundo era o Curso de Extensão em Produção Audiovisual e teve início em 2010, com duração de 3 meses por turma, com o objetivo de capacitar profissionais para a área de produção audiovisual.

---

<sup>13</sup>Pinto, André da Costa. Entrevista concedida a Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, através da Plataforma Zoom, 01 de maio de 2023.

O curso de formação de atores começou com 120 alunos inscritos (agosto de 2008), tendo em sua segunda turma 101 alunos inscritos (junho 2009), na terceira turma 89 inscritos (abril 2010) e em sua quarta turma, 64 alunos inscritos (março 2011). De acordo com André:

Dos alunos da 1ª turma, 32 já estão trabalhando profissionalmente com DRT (registro de trabalho) devidamente reconhecido pelo Ministério do Trabalho. Da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª turma, 52 alunos já atuaram em curtas e longas metragens e 23 participaram de uma série de TV (informação verbal).<sup>14</sup>

Já o curso de produção audiovisual era composto por 70 alunos em sua primeira turma, no ano de 2010, e 60 na segunda, em 2011. O trabalho final do curso resultou em seis filmes por turma. Com os dados dos dois cursos de extensão apresentados, é possível notar os resultados positivos em atingir a contribuição na capacitação dos participantes, uma vez que eles saíram dos cursos com material e conhecimento para tentar seguir no mercado audiovisual.

Para além dos cursos de extensão promovidos pela UEPB e as oficinas promovidas pelo festival, a partir de 2007 o ComuniCurtas passa a criar as “sessões especiais”. A expansão do festival, com as Sessões Especiais, começou no Instituto de Idosos São Vicente de Paulo em 2007. Já em 2011 incluía, para além do Instituto São Vicente de Paulo, quatro lugares diferentes: o lar de idosos Grupo Aurora da Vida do Zé Pinheiro, a Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV e AIDS denominada Grupo de Apoio a Vida RNP+, Sessões Infantis, que contou com a participação de 6.000 crianças de escolas públicas e particulares de Campina Grande, e a Sessão Feliz Idade, também para idosos. Observamos ainda que as sessões especiais nos lares de idosos e para as pessoas vivendo com HIV e AIDS contavam com arrecadações de suprimentos nas inscrições das oficinas, de acordo com os pedidos feitos pelas organizações.

Acreditamos que ao expandir suas atividades, os números de público total foram impactados positivamente, como reflete o aumento significativo demonstrado no Gráfico 1. Todos os dados analisados demonstram que o ComuniCurtas contribuiu de diversas formas para motivar as pessoas de Campina Grande a produzir, escrever, dirigir, atuar, promover e

---

<sup>14</sup> Pinto, André da Costa. Entrevista concedida a Bruna Sampaio e Mariana Cordeiro, através da Plataforma Zoom, 01 de maio de 2023.



consumir o audiovisual. Não foi um festival de cinema, e sim um festival audiovisual que engloba o cinema, o telejornalismo e a publicidade.

### **Considerações finais**

Os números expressivos no aumento das inscrições de produções audiovisuais da Paraíba e do público do festival evidenciam o interesse da comunidade em produzir e consumir o audiovisual. Com o apoio da Universidade fica evidente o impacto no audiovisual da região. No momento que o ComuniCurtas proporciona esse espaço, os números crescem.

Percebemos, ao longo desta análise, que o festival sempre visou a valorização local, tendendo a oferecer maior visibilidade e incentivo à Mostra Tropeiros, sendo o prêmio de maior valor do festival, com o objetivo de motivar a produção daquele território. Além disso, ao levar as obras e realizadores de outros estados, através da Mostra Brasil, e outros profissionais, que ministravam as oficinas, para a cidade de Campina Grande, o festival possibilitou a interação dos estudantes de audiovisual com as produções de outras partes do país.

No campo da formação, o festival oferece aos estudantes uma rica experiência, oportunizando a prática de participação na equipe de um festival audiovisual. A iniciativa de André da Costa Pinto e o engajamento dos estudantes, aliado ao apoio da Reitora Marlene Alves, foi o que manteve toda a esteira de produção e execução do festival, atingindo a motivação inicial do ComuniCurtas: criar um campo prático para o audiovisual de Campina Grande.

Ressaltamos ainda que André da Costa Pinto é fruto de uma política pública, uma vez que é contemplado pelo programa Revelando os Brasis, possibilitou que ele tivesse contato com o fazer cinema. A sua capacidade empreendedora, faz com que ao retornar para a Paraíba, multiplique os conhecimentos que adquiriu, mobilizando uma universidade, sensibilizando uma reitora e agregando os estudantes. O ComuniCurtas mostra como uma ação do governo federal se desdobra em um território do interior. Ao estimular um jovem, uma universidade inteira foi impactada e uma comunidade inspirada.

Assim, o festival, junto às políticas públicas que estavam em ascensão no Brasil, promovidas pela governança da época, mostrou de forma efetiva os impactos que a cultura e a arte tem em uma região, abrindo as portas para a UEPB dialogar com a comunidade e

expandir sua atuação com os Núcleos de Cultura presentes em diversos campi, indo muito além do ComuniCurtas.

O caráter multifacetado do festival possibilitou a integração de estudantes e produtores do audiovisual de outras universidades e estados, abraçou a população de Campina Grande e as transformou em cenários, atores e produtores. Essa integração evidenciou que existia um diálogo em curso entre a comunidade e as exposições que estavam em pauta. As semelhanças entre elas foram o que promoveu o protagonismo regional e o reconhecimento identitário, uma vez que as obras reproduziam imagens de Campina Grande. Seus trabalhos eram premiados, remunerados e reconhecidos.

Essa é a força e a importância de um festival promovido pela Universidade. O ComuniCurtas mostra de forma efetiva como possibilitar que a comunidade se beneficie dos fazeres das universidades públicas. Fomentando a cultura local e dando o incentivo e os meios para as expressões artísticas se difundirem. Dessa forma o ComuniCurtas atuou como um catalisador para o desenvolvimento do audiovisual de Campina Grande, estimulando a produção de curtas, a formação de pessoas para atuação no campo do cinema nas áreas de direção cinematográfica, atuação e produção audiovisual. Além de difundir o consumo do audiovisual de forma democrática, em seus diversos formatos.

## **Bibliografia**

CANUTO, Kleyton Jorge. **O audiovisual paraibano: Uma proposta de cartografia espacial, social e midiática**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

CORRÊA, Paulo Luz. **Panorama dos Festivais/Mostras Audiovisuais Brasileiros** - Edição 2022. Pesquisa Independente, São Paulo, 2022, 100p. Disponível em: <<https://linktr.ee/estudosfestivais>> Acesso em: 30/08/2023 às 14:10.

CESAR, Amaranta; COSTA, Leonardo. “**Memória e ação com o CachoeiraDoc: um festival de cinema com e como política pública**”, Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. n° 11: 150-173, 2021.

FECHINE, Mariana Quirino. **As relações entre cultura e desenvolvimento a partir dos festivais de cinema da Paraíba**. Dissertação de Amostramento, 2016.

PINTO, André da Costa. **Entrevista pessoal conduzida por Bruna Sampaio Negrão Guimarães e Mariana Cordeiro de Souza**. 01 de maio, 2023. Via Zoom.

SILVA, Adriano Soares da. **Autonomia Financeira na Universidade Estadual da Paraíba: Uma Análise da Execução Orçamentária no Período 2005-2012.** Monografia de Graduação, Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

SOUSA, Marlene Alves. **Entrevista pessoal conduzida por Bruna Sampaio Negrão Guimarães e Mariana Cordeiro de Souza.** 05 de maio, 2023. Via Whatsapp.

# Escrevivência Audiovisual: uma experiência em Arte-Educação Popular

Aline Fátima da Silva Costa Magno<sup>15</sup>

## Resumo

Este artigo é o relato de uma experiência em arte-educação popular com audiovisual elaborada a partir do conceito de escrevivência, da escritora mineira Conceição Evaristo, e realizada com adultos em um contexto de educação não-formal. Motivada pelo chamado de Gloria Anzaldúa, em seu histórico texto *Falando em línguas: cartas para mulheres escritoras do terceiro mundo*, de 1984, e enfatizando a emergente potencialidade das autorrepresentações na contemporaneidade, a experiência relatada neste artigo propõe às pessoas participantes um exercício de apropriação da escrita para produção de narrativas que surgem de suas próprias vivências. Em paralelo à escrita verbal, essa experiência propõe também um letramento digital por meio da apresentação de possibilidades técnicas e poéticas de escrita audiovisual, ou seja, com o uso de imagens, sons e aplicativos gratuitos. O objetivo geral deste artigo é, por meio dessa experiência relatada e das teorias evocadas, contribuir na produção de conhecimento em torno de uma arte-educação popular. Para isso, será mobilizado um arcabouço teórico-pedagógico em que dialogam bell hooks, Luiz Rufino, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, na construção de uma reflexão em torno do que seria uma “arte-educação popular”. A localização das subalternidades sociais contemporâneas pela identificação do contexto socioeconômico e cultural em que vivemos, cujo ponto de partida são as teorizações de Gayatri Spivak, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, tem papel fundamental neste esboço do potencial contra-hegemônico dessa experiência e de sua consequente produção.

**Palavras-chave:** Escrevivência. Audiovisual. Subalternidade. Arte-Educação Popular. Contra-Hegemonia.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência em arte-educação popular com audiovisual, realizada com adultos em um contexto de educação não-formal. Trata-se de uma oficina intitulada “Prática Autobiográfica de Escrita Audiovisual”, que vem sendo desenvolvida no âmbito da minha pesquisa mestrado na linha de “Estudos literários, historiográficos, linguísticos, de narrativas, cultura e educação”, do Programa de Pós

---

<sup>15</sup> Mestranda do PPGHDL (FFLCH-USP); Especialista em Arte-Educação (ECA\_USP); Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFABC), Bhacharel e Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Linguística (USP).

Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da FFLCH - USP. Na citada pesquisa, investigo a produção audiovisual autobiográfica, especialmente o gênero ensaístico, a partir das minhas próprias produções e de outras realizadoras (auto)identificadas como “periféricas”. Trata-se de uma análise sociológica, especialmente voltada à compreensão das subalternidades contemporâneas, com foco na interseccionalidade das desigualdades de raça, gênero e classe, tomando como recorte sócio-espáço-temporal o contexto da produção audiovisual em territórios periféricos da cidade de São Paulo, entre os anos 2000 e 2023.

Assente na hipótese de que a escrevivência, que é um conceito oriundo do campo literário, pode ser experienciado em outros contextos criativos, como a dança, a música e o teatro, por exemplo, a oficina aqui apresentada propõe uma prática de produção audiovisual que parte de materiais autobiográficos de quem participa, e que leva em consideração os marcadores sociais da diferença (ou da desigualdade?). Por meio de uma apresentação inicial e panorâmica dos conceitos de escrevivência e subalternidade, juntamente com a contextualização da realidade cultural que vivemos, desde a perspectiva da teoria da sociedade do espetáculo, de Guy Debord, é preparado o terreno para o compartilhamento de ferramentas de autorrepresentação e para a compreensão do potencial contra-hegemônico dessas produções.

A oficina “Prática Autobiográfica de Escrita Audiovisual”, cujo título considero ainda como provisório, foi realizada algumas vezes, de forma experimental, em diferentes contextos, entretanto, neste artigo será apresentada sua realização durante a edição de 2023 do Programa Vocacional<sup>16</sup>, no CEU Jambeiro, em Guaianazes, extremo Leste da cidade.

Esta oficina surge na pesquisa como consequência orgânica da abordagem autobiográfica da qual lanço mão: tanto minhas práticas artísticas com o audiovisual como as práticas pedagógicas com essa linguagem servem de material de análise para o

---

<sup>16</sup> Política pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. “O Programa Vocacional, existente na cidade de São Paulo desde 2001, tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Nesse contexto, abrem possibilidades de o indivíduo se tornar sujeito de seus próprios atos e seus próprios percursos. Para tanto, essas práticas artístico-pedagógicas buscam a apropriação dos meios e dos modos de produção ao instaurar novas formas de convivência, territórios de aprendizado e de transformação mútua. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/index.php?p=7548>. Acesso em 08/11/2023

trabalho. Além da produção de um produto filmico, como prática artística, proponho também a elaboração e realização desta oficina como prática pedagógica consequente da reflexão produzida durante a pesquisa, na qual os estudos sobre cinema autobiográfico, subalternidades sociais contemporâneas, escrevivência, contra-hegemonia e educação popular, foram então mobilizados para a elaboração da oficina, numa dinâmica entre teoria e prática.

A seguir, apresentarei, inicialmente, o percurso teórico construído na elaboração da oficina e, na sequência, o relato propriamente dito da realização da mesma, os resultados produzidos e as conclusões alcançadas.

## **A ESCREVIVÊNCIA**

Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrevivência. (Conceição Evaristo, 2020)

O conceito de escrevivência foi criado pela escritora brasileira Conceição Evaristo para descrever a experiência da escrita como uma forma de resistência e lugar de enunciação para as pessoas negras. A palavra é uma fusão de "escrever" e "vivência", enfatizando a conexão entre a escrita e a vivência das pessoas negras.

Para Evaristo, a escrevivência é uma prática literária que se baseia nas experiências e memórias dos afrodescendentes, abrangendo suas histórias individuais e coletivas. Através da escrevivência, as vozes silenciadas e marginalizadas são trazidas à tona, desafiando as estruturas de poder e questionando as narrativas hegemônicas.

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (EVARISTO, 2020, p. 38)

Ao introduzir o conceito de escrevivência, Evaristo busca não apenas contar histórias, mas também promover a reflexão, despertar a consciência e estimular a transformação social. Ela entende a escrita como um ato político e reivindicatório, capaz de dar voz às pessoas marginalizadas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Relatando as origens do conceito, Conceição Evaristo reflete:

Hoje, relendo o texto, vejo que “Samba Favela” foi a semente de Becos da Memória. Foi a experimentação de uma escrita, marcada por uma escrevivência. Criei aquele texto, o primeiro, a partir de um lugar específico, particular, a minha vivência de jovem moradora em uma favela. Talvez naquele momento, eu confirmava para mim mesma, sem saber ainda, que a escrita me seria possível. Escrevivência vem daí, daquele texto. (2020, p. 33).

Desse modo, a partir de sua vivência pessoal, a escritora constrói narrativas que, por relatarem sua experiência subjetiva, relatam também a realidade mais ampla de outras pessoas que pertencem ao mesmo grupo social, nesse caso as pessoas afro-diaspóricas brasileiras.

Neste trabalho, proponho aproximar o conceito de escrevivência do conceito de subalternidade, de Spivak (2010). Embora Conceição Evaristo tenha se referido inicialmente a pessoas negras brasileiras, este como seu lugar de enunciação<sup>17</sup>, parece coerente a possibilidade de movimentar o conceito de escrevivência para outras existências subalternizadas. Tal operação agregaria potência ao conceito sem invisibilizar seu grupo social de origem.

Dentro dos estudos da subalternidade, este conceito diz respeito ao “lugar” a partir do qual cada indivíduo fala, esse lugar é intrinsecamente conectado às suas vivências, privilégios ou falta deles. Os grupos subalternizados são aqueles marginalizados, oprimidos ou subordinados em uma sociedade em função de sua posição em relação a diversas estruturas de poder. Eles enfrentam discriminação e desvantagens sistêmicas que limitam suas oportunidades e acesso a recursos. Esses grupos podem ser subalternizados em termos de gênero, raça, etnia, classe social, orientação sexual, religião, deficiência, entre outros aspectos. A crítica e teórica indiana Gayatri Chakravorty Spivak (1988) define a subalternidade como as “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (p.12).

Quando Conceição Evaristo diz que a “Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre”, nos dá uma pista do potencial de alcance

---

<sup>17</sup> Dentro dos estudos da subalternidade, este conceito diz respeito ao “lugar” a partir do qual cada indivíduo fala, esse lugar é intrinsecamente conectado às suas vivências, privilégios ou falta deles.

do conceito por sua latente interseccionalidade<sup>18</sup>. Em comunhão com essa abordagem, Spivak afirma que a “mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir” (1988, p.15). Por isso, chamo atenção para a possível plasticidade da escrevivência no sentido de poder se adaptar a outras subalternidades. E para alimentar esse debate evoco algumas reflexões de Gloria Anzaldúa, intelectual norte-americana de origem mexicana, especialmente aquelas presentes em seu icônico texto *Falando em línguas: carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*, de 1981, como a que segue:

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (p. 230).

A escritora estadunidense constrói durante todo o texto, argumentos críticos a fim de mostrar para mulheres do terceiro mundo, mensagem esta que se estende à mulheres negras, latinas, imigrantes, asiáticas, ciganas e tantas outras dissidências, que a escrita é uma possibilidade de voz.

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Tanto Conceição Evaristo, com a escrevivência, Spivak, com a noção de subalternidades, quanto Gloria Anzaldúa, com a defesa da escrita da “mulher de cor”, apontam para um campo de disputa que diz respeito à visibilidade e ao direito de voz. O artigo 19º da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão”. Desse modo, parece aceitável metodologicamente ampliar o alcance do conceito de escrevivência para a escrita de pessoas atravessadas pela subalternidade.

---

<sup>18</sup> A interseccionalidade é um conceito sociológico que reconhece que as pessoas podem ser afetadas por várias formas de discriminação simultaneamente, resultando em experiências únicas e complexas. Este termo será melhor desdobrado em seu significado mais à frente do texto.



## DA LITERATURA PARA O AUDIOVISUAL

Mas como se dá o caminho desse conceito originado na Literatura até o Audiovisual? A resposta tem relação direta com a contemporaneidade. Em relação à prevalência do espetáculo na modernidade como mediador das relações sociais, na medida que nos comunicamos, aprendemos, ensinamos, nos relacionamos por meio de imagens, é possível afirmar que, mais do que nunca, os meios audiovisuais funcionam na contemporaneidade como escrita, como elaboração de pensamento e afetos. Em concordância a isso, podemos citar diversos teóricos e cineastas que consideraram o cinema enquanto escrita, elaboração crítico-reflexiva sobre o mundo, a vida e a realidade, como por exemplo, Andrei Tarkovsky, Louis D. Giannetti, Ralph Stephenson, Christian Metz, Gilles Deleuze, dentre outros. Henri Angel, em seu texto “A Câmera Caneta”, cita uma frase de Robert Bresson que diz: “O cinema não é um espetáculo, é uma escritura” (ANGEL, apud BRESSON, 1957, p. 79)

Assim, considerando o audiovisual como possibilidade de escrita, no sentido de elaboração e expressão de pensamento e de enunciação, no qual ao invés de palavras são utilizadas imagens, sons (e outros elementos característicos dessa linguagem), a escrevivência audiovisual pode ser aqui descrita, mesmo que de forma não totalmente definida, como narrativas produzidas por pessoas das classes subalternas e que lançam mão de elementos autobiográficos, ou, como diria Conceição Evaristo, de “vivências” próprias, e de ferramentas audiovisuais para se autorrepresentarem.

## APROFUNDAMENTO DE CONCEITOS: SUBALTERNIDADE E HEGEMONIA

A subalternidade é um conceito teórico que se refere às vozes e experiências daqueles que estão marginalizados e subordinados nas estruturas de poder sociais, políticas e culturais. Gayatri Spivak, teórica pós-colonial e feminista indiana, desenvolveu o conceito de subalternidade em seu texto intitulado *Pode o subalterno falar?* (1988). A subalternidade, na perspectiva de Spivak, está relacionada às pessoas que estão sujeitas a formas extremas de opressão e que são excluídas dos discursos dominantes. Ela se concentra particularmente nas experiências das mulheres colonizadas e das classes trabalhadoras colonizadas, examinando as formas como suas vozes e histórias são silenciadas ou ignoradas.

Spivak argumenta que o discurso dominante, ou hegemônico, oculta as experiências das pessoas subalternas e reforça as estruturas de poder existentes. Ela questiona se é possível para os subalternos falar, ou seja, expressar-se, dentro do sistema opressivo e se sua fala pode ser verdadeiramente ouvida e compreendida. Spivak também critica a noção de representação, argumentando que a representação dos subalternos muitas vezes é distorcida e reafirma a hegemonia das estruturas de poder existentes. Refere-se à sua posição de marginalização e subordinação nas estruturas sociais, políticas e culturais. Na maioria das sociedades, as mulheres enfrentam desigualdades de gênero, discriminação e violência, limitando seu acesso a oportunidades educacionais, econômicas e políticas. Grupos étnicos e raciais minoritários podem ser subalternizados e enfrentar discriminação com base em suas origens étnicas e raciais e enfrentar marginalização e violência devido à sua orientação sexual e identidade de gênero, por exemplo.

A hegemonia é um conceito fundamental na teoria política e social de Antonio Gramsci, pioneiro no uso do termo “classes subalternas”. Segundo este filósofo marxista italiano, a classe dominante mantém sua hegemonia não apenas através do controle dos meios de produção e das instituições estatais, mas também através do controle e influência sobre a cultura, a educação, os meios de comunicação e outras esferas da sociedade:

As classes sociais, dominadas ou subalternas - como diz Gramsci -, participam de uma concepção de mundo que lhes é imposta pelas classes dominantes. E a ideologia das classes dominantes corresponde à função histórica delas, e não aos interesses e à função histórica - ainda inconsciente - das classes subalternas. (GRUPPI, 1978, p. 67-68).

Isso implica que as ideias e valores das classes dominantes se tornam senso comum, moldando a percepção do mundo e as práticas sociais das classes subalternas:

Vemos assim a ideologia das classes ou da classe dominante chegar às classes subalternas, operária e camponesa, por vários canais, através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia. (GRUPPI, 1978, p. 68).

Para Gramsci, a luta pela transformação social envolve não apenas a luta econômica e política, mas também a batalha pela hegemonia cultural. Ele acreditava que as classes subalternas precisavam criar uma *contra-hegemonia*, uma visão de mundo

alternativa que contestasse a ideologia dominante e oferecesse uma perspectiva emancipatória. Assim, a hegemonia segundo Gramsci representa um equilíbrio complexo entre coerção e consenso, e é central para entender como as estruturas de poder e dominação operam em uma sociedade.

## **VERSÃO BRASILEIRA**

Lélia Gonzalez, importante pensadora e ativista, é conhecida por seu trabalho pioneiro no campo da interseccionalidade de desigualdades sociais, especialmente no contexto do Brasil. Ela desenvolveu uma análise crítica que explorou como diferentes sistemas de opressão, como racismo, sexismo e classismo, se entrelaçam e se intersectam, criando experiências complexas e únicas de desigualdade. Sobre a sociedade brasileira, afirma:

Caracterizando sumariamente a formação social brasileira, diríamos que ela se estrutura em termos de acumulação capitalista dependente ou periférica, com conflito de interesses de classes antagônicas e onde o sistema político de dominação da classe dominante é rigoroso. (GONZALEZ, 2020, p. 84).

Uma sociedade exemplar do funcionamento da hegemonia, conceito apresentado anteriormente pela perspectiva de Gramsci. Segundo Lélia Gonzalez, a história brasileira é fundamentada em racismo, sexismo e elitismo. Tal realidade se faz menos surpreendente na medida em que observamos as origens da sociedade nacional, constituída com base na escravização de povos africanos, no período da colonização.

Junto ao racismo, o sexismo compõe uma conduta cultural brasileira que aprisiona a mulher nas mais baixas categorias da organização social. Se na contemporaneidade nos estarcemos com os altos índices de estupros, feminicídios e outras violências contra a mulher, podemos inferir que, quanto mais longe voltamos na história do Brasil, pior será a situação da mulher em nossa sociedade. Segundo González, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira, e sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular, fazendo com que esta ainda se encontre na base da pirâmide social (1984).

A mulher negra, conforme essa análise da filósofa brasileira, reúne em si a interseccionalidade de desigualdades sociais. Isso significa que várias formas de opressão se cruzam e se combinam, de modo que as experiências de indivíduos ou grupos não

podem ser explicadas ou entendidas apenas através de uma única dimensão de identidade ou opressão. Ela argumentava que a opressão racial, de gênero e de classe, por exemplo, não podem ser vistas como questões separadas, mas sim como interligadas e interdependentes.

Outra leitura de grande importância da sociedade brasileira é construída pela filósofa Sueli Carneiro, que, assim como González, compreendeu a necessidade de reconhecer essas interseccionalidades e trabalhar para combater as desigualdades sociais no Brasil, promovendo políticas públicas e ações afirmativas que abordam o racismo, o machismo e a desigualdade econômica de maneira integrada.

Sueli Carneiro se dedicou a estudar as desigualdades sociais no Brasil, especialmente aquelas relacionadas à raça e gênero. Suas análises destacam como essas desigualdades são complexas e interseccionais, ou seja, estão entrelaçadas de várias maneiras. Para a filósofa, a conjugação do racismo ao sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social, que ela vai chamar de “matriarcado da miséria” (CARNEIRO, 2011). Essa análise sociológica corresponde à tentativa de compreensão, dentro da pesquisa de mestrado em que a oficina está inserida, dos fatores que fazem com que um número baixíssimo de mulheres negras e periféricas sejam realizadoras audiovisuais. Realidade esta que pode ser facilmente transposta para outras áreas do conhecimento, como a academia as artes, a tecnologia etc.

## **MONTAGEM E EDIÇÃO**

O processo de montagem e edição de um filme, se dá a partir da organização das partes e da dinâmica de conectá-las de acordo com algum sentido/significado que se pretenda expressar. A partir de toda a teorização construída até aqui, é possível elaborar o seguinte cenário: existem grupos subalternizados em praticamente todas as sociedades contemporâneas, entretanto, nas sociedades capitalistas pós-coloniais, existe um acirramento das desigualdades sociais, especialmente as de raça, gênero e classe. No Brasil, tal situação se intensifica, gerando interseccionalidades de desigualdades, que afetam sobretudo a mulher negra.

A linguagem audiovisual ainda é pouco democrática, pois o acesso a equipamentos e outras tecnologias afins é restrito a determinados grupos sociais, digamos, mais privilegiados. Por isso, se tornou, na sociedade do espetáculo, ferramenta e possibilidade de enunciação. Afinal, os campos simbólico e imagético são alvos

constantes de disputas. Guy Debord, filósofo francês, argumenta que a sociedade moderna é caracterizada pela produção massiva de imagens, representações e espetáculos que são constantemente transmitidos pelos meios de comunicação e pela cultura de massa. Essa espetacularização tem como objetivo sustentar e reforçar a lógica do consumo, transformando tudo em mercadoria, inclusive as próprias pessoas, que passam a compor padrões pré-estabelecidos.

## **ARTE-EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA**

Chegamos assim ao ponto crucial deste artigo que é conectar teoria e prática. Diante de um contexto de histórica invisibilização das narrativas - e dos corpos - das classes subalternizadas, sobrepostas pela hegemonia cultural das classes dominantes, a educação - não necessariamente a escola - pode ser ferramenta potente de transformação social. Nesse sentido, a educação popular é um tipo de abordagem pedagógica que carrega em si tal intencionalidade.

Desenvolvida inicialmente pelo intelectual Paulo Freire, a educação popular surge no Brasil em meio a dinâmicas políticas de esquerda, na segunda metade do século XX, como uma perspectiva de atuação junto às classes populares, tendo a transformação social, a superação da exploração e das desigualdades sociais como principais horizontes.

A educação popular se baseia na valorização da cultura, conhecimentos e experiências dos grupos sociais marginalizados, visando à conscientização e à transformação social. Busca promover a crítica das pessoas alcançadas sobre sua realidade social, política, econômica e cultural, visando à transformação das condições de vida e à superação das desigualdades. Leva em consideração o contexto e as vivências das pessoas, integrando os conteúdos curriculares com a realidade local e os desafios enfrentados pela comunidade. A educação popular oferece, enfim, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que as pessoas afetadas escolham agir de forma autônoma e transformadora.

Num contexto mais contemporâneo, o pesquisador brasileiro Luiz Rufino, em seu recente livro intitulado *Pedagogia das Encruzilhadas*, chama de “guerrilha epistêmica” (RUFINO, 2019, p.10) uma postura que vai enfrentar o epistemicídio que a colonialidade cometeu e continua cometendo cotidianamente contra grupos sociais que desumaniza em sua empreitada de manter a hegemonia epistêmica, cultural, racial, estética,

econômica etc. Essa dinâmica faz parte do que o autor chama de “descolonização”, ou seja:

[...] atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes (2019, p. 10).

Uma “ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão de heranças coloniais” (RUFINO, 2019, p.11). Para o pesquisador, a descolonização é uma prática permanente de transformação social na vida comum, “uma ação rebelde, inconformada” (idem). A educação, segundo Rufino, é a articulação entre vida, arte e conhecimento. Somos seres éticos, estéticos e políticos. A transgressão da marafunda colonial - que é a perspectiva única - , nos diz Rufino, é um ato de libertação. A luta por outras educações, experiências, narrativas, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida.

Quando falamos em linguagens, ampliamos a noção de educação e alcançamos o terreno que interessa particularmente este trabalho: o da arte-educação. No Brasil, a grande referência teórica em arte-educação é Ana Mae Barbosa, pesquisadora e educadora que produziu um vasto material em torno do ensino das artes. Ela propõe uma abordagem interdisciplinar e integrada para a educação artística, que combina três elementos principais: o fazer artístico, a apreciação artística e a contextualização histórica e cultural. Ana Mae Barbosa desenvolve uma teoria crítica em torno da educação, afirmando que esta

[...] poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. (BARBOSA, 1998, p. 13).

Para a autora, a arte-educação tem sido ensinada de forma positivista e estaria dominada por uma “anemia teórica”. E destaca o papel da cultura: “As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes” (1998, p. 14-15). E complementa: “Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação (p.15).

Apesar de não ter encontrado tal registro em seus textos, é possível afirmar que o

projeto de arte-educação de Ana Mae Barbosa para o Brasil, por ser fortemente inspirado nas ideias de Paulo Freire, tem forte ligação com a educação popular. Nesse sentido, o que tenho chamado de arte-educação popular diz respeito a um tipo de intencionalidade pedagógica, que é contra-hegemônica, e, nos termos de Luiz Rufino, “descolonizadora”, porque considera a diferença, ajuda a construir espaços de expressão para outras corporeidades, outras vozes, antes silenciadas, sedentas por falar, cantar, gritar.

A escritora estadunidense bell hooks, endossou a abordagem freireana em sua obra *Ensinando a Transgredir: Educação como Prática de Liberdade* (2017). Nela, chamou a atenção para a necessidade de conectar o ensino à vida real e às experiências das pessoas estudantes, e concluiu que a aprendizagem deve ser relevante e significativa. hooks destaca a importância de reconhecer e respeitar a diversidade de identidades, incluindo raça, gênero, classe social e sexualidade. Ela lança mão do multiculturalismo<sup>19</sup> e argumenta que a educação deve ser inclusiva e atender às necessidades das pessoas envolvidas, levando em consideração suas experiências únicas: “A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo, obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (hooks, 2017, p. 57).

## **PRÁTICA AUTOBIOGRÁFICA DE ESCRITA AUDIOVISUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

A sinopse desta oficina é a seguinte: oficina prática de escrita criativa a partir de elementos autobiográficos e recursos audiovisuais, com o uso do dispositivo telefone celular. Tendo como referência teórico-poética o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, são propostas nesta oficina práticas de autorrepresentação por meio da escrita de si e do uso de recursos audiovisuais disponíveis no dispositivo, o que inclui arquivos e aplicativos gratuitos.

Com o andamento da minha pesquisa de mestrado, no segundo semestre de 2023 comecei a realizar a oficina em diversos contextos e, como já informado anteriormente, apresentarei apenas a que realizei no âmbito do Vocacional. Foi realizada no CEU

---

<sup>19</sup> O multiculturalismo, academicamente, é um campo de estudo dentro das Ciências Humanas, mas na vida cotidiana se refere à convivência e interação de diferentes culturas dentro de uma sociedade. Esse modelo reconhece e valoriza a diversidade cultural, promovendo a coexistência pacífica e o respeito mútuo entre grupos étnicos, religiosos, linguísticos e outros.

Jambeiro, localizado no centro de Guaianazes, Zona Leste de São Paulo, entre setembro e outubro de 2023. A turma participante flutuava entre quatro e cinco pessoas, todas adultas, acima de 30 anos. Desde o início das atividades de 2023 no Vocacional tenho trabalhado com práticas artísticas autobiográficas, em diálogo com a pedagogia freireana, ou seja, a partir das próprias vivências que as pessoas participantes trazem e são estimuladas a criar. E a oficina integrou um conjunto de atividades com audiovisual dentro do Programa Vocacional.

A oficina teve uma sequência de três encontros de duas horas cada. No primeiro encontro exibi o documentário *Babás* (2010), de Consuelo Lins, no qual a realizadora, de forma autobiográfica, aborda a questão do cuidado na sociedade brasileira, desde sua perspectiva de mulher branca que sempre usufruiu desse tipo de serviço, executado majoritariamente por mulheres negras.

Após alguns comentários das pessoas sobre o filme, exibi uma reportagem disponível no YouTube, feita pelo programa “Manos e Minas”, da TV Cultura, que traz a escritora Claudia Canto, relatando seu percurso de vida incontestavelmente transformado pela leitura, pelos livros, que fez com que ela saísse de Cidade Tiradentes, extremo Leste da cidade, e rumasse para a europa, onde inicialmente trabalhou como empregada doméstica e mais tarde como escritora reconhecida.

No momento de comentários sugiro a observação dos diferentes pontos de vista sobre o trabalho doméstico: o da patroa e o da própria pessoa empregada. Chamo a atenção para as diferenças de construção de imaginário em torno do tema; enquanto em *Babás* a mulher subalternizada é um objeto de análise da mulher branca da classe economicamente privilegiada, na reportagem do programa “Manos e Minas”, Claudia Canto é dona da própria narrativa, quebra estigmas e desestabiliza um imaginário hegemônico acerca da mulher negra das classes populares ou, da perspectiva de Spivak (2010), subalternizadas. Nesse sentido, além de identificar elementos da linguagem audiovisual, como o ponto de vista narrativo, por exemplo, são suscitadas reflexões em torno da sociedade brasileira de forma crítica.

Na etapa seguinte apresento o conceito de sociedade do espetáculo a fim de contextualizar também a noção de hegemonia cultural, como ela cria padrões consequentes do mercado e do consumo e como as classes subalternas são encurraladas na marginalidade, na periferia, ou seja, tendo acesso a menos recursos que se concentram



no “centro” (elite) da sociedade. A última etapa teórica é o encontro com o chamado de Gloria Anzaldúa (2000) presente em seu texto, já citado algumas vezes neste relato. A escritora convida as mulheres de cor do terceiro mundo a se apropriarem da escrita como construção de espaços de enunciação de, nos termos de Spivak (2010), “vozes historicamente silenciadas”.

Para entrar na etapa prática, apresento para as pessoas a noção de escrita audiovisual, qual seja aquela que é produzida a partir do uso de imagens e de sons, no lugar de palavras, frases etc. Um dos elementos que dão um estatuto popular para esta oficina é o uso de dispositivos acessíveis de produção de imagem e som: os próprios celulares das pessoas participantes. Em conjunto com o uso de aplicativos gratuitos de edição, nesse caso utilizamos o *Capcut* (para edição de vídeo) e gravadores de voz genéricos disponíveis para baixar.

Tendo como referência o dispositivo narrativo utilizado em *Babás*, o filme parte de uma fotografia antiga, é proposto para cada participante que encontre em sua galeria um retrato de si em um tempo passado. O passado diz respeito às memórias, vivências, ancestralidade, por isso é um rico terreno de fabulação e rememoração.

A partir da fotografia, na segunda etapa prática, as pessoas produzem um texto a partir das sensações, emoções, sentimentos, memórias e outros afetos produzidos pela imagem. A parte final, é o exercício de unir as duas materialidades: o som (o texto gravado em áudio) e a imagem (a fotografia). Por ser um procedimento simples e que gera um resultado muito interessante, essa atividade cumpre um papel de letramento digital, na medida que foi realizada em um contexto de educação não formal, com adultos que não tinham familiaridade com tais recursos anteriormente.

As duas pessoas que acompanharam a oficina em sua completude e produziram materiais foram Riva Cruza, 40, mulher cisgênera preta, mãe de duas crianças, dona de casa; e Francivaldo Lopes, 40, um homem cisgênero, branco, que trabalha como catador de latinha e camelô. A seguir, os vídeos produzidos, respectivamente:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=yvQ3yUUQXeA>
2. <https://youtu.be/V724PWt2C5Q?si=5Jfs2dV04xprjE8u>

## CONCLUSÃO

O sociólogo e crítico literário António Candido, em seu importantíssimo ensaio “O Direito à Literatura” (1988), argumenta que a literatura tem uma função humanizadora, que enriquece a experiência humana, promovendo a empatia na alteridade e estimulando a reflexão crítica sobre a nossa condição. Fala, sobretudo, do direito à fabulação.

É interessante perceber como esses materiais produzidos na oficina contribuem para a construção de imaginários diversos, por meio de poéticas idiossincráticas, únicas e belas em suas existências e acessíveis numa plataforma como o YouTube que, para o bem e para o mal, democratiza a circulação de obras audiovisuais. A contra-hegemonia dessas produções diz respeito à sua natureza não comercial, ou seja, quem as produziu não queria vender nenhum produto, mas narrar a si e fazer com que essas narrativas circulem, contribuindo assim, como já dito, com imaginários diversos, o que gera o abalo de estereótipos, o tremor de estruturas racistas, machistas, classistas, capacitistas de outras opressões.

Na contemporaneidade, em que as sociedades capitalistas são regidas por imagens, cujos padrões são criados pela indústria cultural em função do consumo, se fazem necessárias, cada vez mais, ações nos campos artísticos e pedagógicos que ampliem imaginários, contribuindo assim para o enfrentamento das desigualdades.

## REFERÊNCIAS

ANGEL, Henri. **Estética do Cinema**. São Paulo: Editora Cultrix, 1957.

ANZALDÚA, Gloria. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. “Cultura e ensino de arte”. In: **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

EVARISTO, Conceição. “A Escrivência e seus subtextos”. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrivência: a escrita de nós – Reflexões**

sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

\_\_\_\_\_. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

## VÍDEOS

**BABÁS**. Consuelo Lins, 2010, 20 min. Brasil. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5\\_PBphf8rSM](https://www.youtube.com/watch?v=5_PBphf8rSM). Acesso em 08/11/2023.

**TRAJETÓRIA DA ESCRITORA CLAUDIA CANTO**. Manos e Minas, 2017, 4 min. Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8FEyKhCciJ8>. Acesso em 11/11/2023.

# Repensando a Educação Digital: Compreendendo o interesse midiático de estudantes

*Danielle Pereira de Vasconcellos<sup>20</sup>  
Glaucio Aranha Barros<sup>21</sup>*

**Resumo.** Este estudo preliminar analisa a pesquisa sobre as interações entre educação e mídias digitais na formação de imaginários tecnocientíficos de estudantes do segundo ano do ensino médio. Realizado em uma escola pública em Belford Roxo, Rio de Janeiro, durante uma disciplina eletiva com 26 participantes, incluiu a aplicação de um pré-teste para mapear dados demográficos, hábitos de consumo midiático e interações digitais. Os resultados destacam que os estudantes consomem predominantemente produtos audiovisuais em plataformas digitais para entretenimento, mostrando pouco interesse na criação de conteúdo. Há um descompasso entre as expectativas dos nativos digitais e as respostas dos participantes, revelando uma atitude mais passiva, com maior interesse no consumo do que na produção de conteúdo. Essas discrepâncias ressaltam a necessidade de reavaliar representações dos nativos digitais e repensar práticas pedagógicas. O estudo destaca a complexa relação entre educação e mídias digitais na construção dos imaginários tecnocientíficos dos alunos do ensino médio. Indica a importância de uma abordagem equilibrada, incentivando a produção de conteúdo, incorporando projetos educacionais de mídia digital e reconhecendo a diversidade de atitudes dos jovens em relação às mídias digitais. Sugere estratégias amplas, promovendo habilidades essenciais, como alfabetização midiática e análise crítica, superando estereótipos sobre nativos digitais. O estudo enfatiza a necessidade de uma integração mais cuidadosa das mídias digitais na educação, respeitando as características dos alunos e as metas educacionais.

**Palavras-chave:** Tecnologia, Ciência, Educação, Audiovisual

## 1. Introdução

A evolução das tecnologias digitais tem impactado nas relações, comunicação e aprendizado das pessoas. No âmbito educacional, estudos têm buscado compreender como utilizá-las de forma efetiva no ensino e aprendizagem. Na atualidade, é necessário refletir sobre o sentido da produção de sentido. Há uma crescente desconfiança da ciência e tecnologia, com ressurgimento de paradigmas ultrapassados (planaterrismo, criacionismo, negacionismo científico, etc.).

Diante desse contexto, há a necessidade de investigar a relação entre a educação e as mídias digitais na formação do imaginário tecnocientífico de estudantes. Este estudo busca analisar como os estudantes de uma escola pública em Belford Roxo utilizam as

---

<sup>20</sup> PPGECs/NUTES/UFRJ - Rio de Janeiro, RJ, Brasil - [daniellepvasconcellos@gmail.com](mailto:daniellepvasconcellos@gmail.com)

<sup>21</sup> PPGECs/NUTES/UFRJ - Rio de Janeiro, RJ, Brasil - [glaucioaranha@gmail.com](mailto:glaucioaranha@gmail.com)

mídias audiovisuais digitais e como isso afeta a formação de seus imaginários tecnocientíficos. Foram aplicados questionários estruturados para obter informações sobre seus hábitos de consumo, produção de conteúdo e percepções em relação à ciência e tecnologia.

Observa-se alto consumo de vídeos em plataformas digitais, como o YouTube, indicando que as mídias digitais já fazem parte do cotidiano dos estudantes. Achados preliminares apontam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e promover abordagem que estimule estudantes a se tornarem produtores de conteúdo, explorando mídias digitais como ferramentas de aprendizagem e expressão. Compreender imaginários tecnocientíficos dos estudantes, identificando representações e percepções sobre ciência e tecnologia. Desenvolver estratégias educacionais mais contextualizadas e relevantes.

Detalhes metodológicos do estudo, amostra, instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados serão apresentados a seguir. Assim resultados deste artigo baseiam-se em uma análise preliminar dos dados coletados, sendo necessário uma análise mais aprofundada e uma maior amplitude amostral para uma compreensão completa e abrangente do tema.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. Imaginários sobre os nativos digitais: conflitos e imprevisibilidade**

As mídias audiovisuais no contexto educacional vão além da transmissão de conteúdos. São essenciais na formação dos imaginários dos alunos, impactando suas visões e comportamentos em relação à ciência, tecnologia e ao mundo. Segundo Mattar (2010), as gerações nativas digitais possuem alta habilidade na linguagem digital dos computadores, videogames e Internet, o que as leva a lidar com sistemas de representação de forma crítica e ativa.

Em 2001, Marc Prensky criou o termo "nativos digitais" para destacar a necessidade de uma redefinição urgente no ensino. A partir das primeiras ocorrências, surgiram outras rubricas para o mesmo fenômeno, como 'new millennium learners' (Pedró, 2006), 'net generation' (Tapscott, 1999), 'gamer generation' (Carstens & Beck, 2005), 'generation Y', 'generation M (Media)', 'generation V (Virtual)' e 'generation C (conectividade, criatividade e clique)' (Veen e Vrakking, 2006; Rideout et al, 2005). O artigo Digital Natives, Digital Immigrants, de Prensky (2001), influenciou diversos desdobramentos que destacam a vantagem do uso de tecnologias no desenvolvimento cognitivo na sociedade atual. Isso se deve à mudança no modo de pensar dos nativos digitais, que possuem maior capacidade de

aprendizagem devido à participação e colaboração em uma cultura participativa, onde a produção e recepção se confundem.

Além disso, os nativos digitais são capazes de realizar várias tarefas simultaneamente e têm maior independência na busca e construção do conhecimento. As alegações iniciais, sem embasamento científico, impulsionaram a discussão sobre a capacidade dos nativos digitais em lidar com sistemas informacionais. Essa discussão não tem embasamento científico e defende a ideia de que os nativos digitais são melhores em lidar com informações, mas não leva em conta as descobertas das neurociências cognitivas sobre habilidades mentais e multitarefas.

Em 2008, um artigo preliminar do CERI chamado *New Millennium Learners* analisa o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo dos alunos. (2009; Rosen, 2008; Wolfe, 2004). Pesquisas neurocientíficas mostram que, fazer várias coisas ao mesmo tempo compromete a capacidade de memorização e aprendizado, limitando o processamento. Ao realizar várias tarefas simultaneamente, o indivíduo não melhora, mas apenas divide sua capacidade de memorização e aprendizado (Wolfe, 2004). Os nativos digitais atentos a múltiplos estímulos, assim como as várias sensações percebidas por alguém caminhando pela rua. Não melhora a memória ou aprendizagem. Multitarefa não melhora o foco mental. (Rosen, 2008) Outros autores que discordam de Prensky, como Bennett (2008), Carr (2008), Selwyn (2009) e Sánchez (2011), também defendem o imanentismo da "nova cognição" dos nativos digitais.

No entanto, é comum ainda associar o termo "nativos digitais" com a ideia de uma "nova biologia cognitiva" tanto na percepção popular quanto em certos círculos acadêmicos. Em 2009, Prensky publicou um artigo intitulado "Sapiens Digital", onde propõe uma nova teoria para reinterpretar a posição anterior sobre imigrantes e nativos digitais, utilizando novos signos tecnocientíficos. Abandona a ideia de seres biologicamente adaptados ao cenário tecnológico atual e se apoia nos termos 'sábio digital', 'sabedoria digital' e 'inteligência digital' para sustentar o desenvolvimento cognitivo e uma sociedade midiaticizada.

Neste novo texto cultural, reforça-se a ideia de que os nativos digitais possuem uma disposição inata para a produção e interação midiática. Segundo Prensky (2019), a "sabedoria digital" pode ser ensinada, assim como cursos de alfabetização digital capacitariam novos usuários. Orientações aos alunos para o uso das tecnologias desenvolveriam essa "sabedoria digital". Como nativo digital, cresci imerso em tecnologia e adapto-me facilmente a ela. Apesar das críticas à visão de Prensky, suas ideias continuam

influenciando o debate sobre as habilidades dos nativos digitais. Um ser que surge do domínio das habilidades digitais

## 2.2. Imaginário e Imaginário Tecnocientífico

O conceito de Imaginário está presente em múltiplas abordagens acadêmicas. Nossa perspectiva recorre à definição do termo, segundo as filosofias de Jean-Paul Sartre e Will Durant, cujas distinções apesar de apresentarem singularidades entre si, são convergentes para o enfoque do presente estudo. Para Sartre, o Imaginário está intimamente ligado à sua teoria da consciência e liberdade individual. Em sua obra mais conhecida, *O Ser e o Nada* (2007), Sartre argumenta que a consciência humana é sempre consciente de algo, e essa relação entre sujeito e objeto é mediada pela imaginação. Esta devendo ser entendida como a capacidade humana de representar objetos ou situações que não estão presentes, ou seja, uma faculdade mental que permite aos seres humanos transcenderem o presente, projetando-se em um campo de possibilidades futuras, de realidades ausentes. Simultaneamente, a imaginação também pode ser uma fonte de angústia e desespero, já que ao imaginarmos possibilidades, também assumimos a responsabilidade por nossas escolhas e ações (Sartre, 2019; 2008). Escolher algo importa necessariamente em descartar e abrir mão de outra coisa.

Quando as representações sobre Ciência e Tecnologia são elaborados por um estudante, além de se ter a construção mental de um significado, temos, na perspectiva sartreana uma tomada de consciência e uma projeção de realidades futuras. Em tempo de negacionismo científico, quando os signos Ciência e Tecnologia são postos em cheque por diferentes ideologias, temos nesta complexa relação, também um processo imaginativo de formação de realidades possíveis e de tomadas de consciência.

Soma-se às bases desta pesquisa o pensamento de Gilbert Durant, no sentido de que o imaginário se revela como um lugar de entre saberes (Durand, 1996, p. 215-227). Metaforicamente, poderia ser concebido como uma espécie de “museu” de todas as imagens possíveis (produzidas e a produzir) pelo homo sapiens sapiens (Durand, 1994, p. 3). Nesse sentido, um dos caminhos importantes do estudo do imaginário consiste na análise do modo como as imagens são produzidas e transmitidas, bem como sua recepção. Portanto, para Durand, o Imaginário é uma dimensão fundamental da experiência humana e da cultura, pois explora os símbolos, os mitos e as imagens que permeiam o pensamento humano e influenciam nossas representações mentais do mundo.

Nessa perspectiva, o imaginário é uma estrutura complexa que abrange tanto aspectos individuais quanto coletivos da psique humana, descrevendo diferentes "regimes" ou estruturas. São exemplos desses "regimes" do imaginário, o regime diurno, que se relacionaria com o mundo da ação, da razão e da consciência, e o regime noturno, que diria respeito ao mundo dos sonhos, das emoções e do inconsciente. Durand enfatiza também a importância de compreender como esses regimes se entrelaçam, moldando nossa percepção e compreensão do mundo. Assim, se para Sartre, o imaginário está relacionado à uma faculdade essencial que permite que os seres humanos transcendam o presente e projetem-se em possibilidades futuras. Para ele, essa liberdade de construção de imagens mentais está intimamente ligada à responsabilidade e à capacidade de fazer escolhas autênticas em um mundo que carece de significado objetivo. Para Durand, o imaginário implica em "um pluralismo das imagens e uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogêneas, mesmo divergentes" (Durand, 1996, p. 215 – tradução livre). O pluralismo descrito por Durand engloba diferentes formatos e funções das imagens, tais como: o ícone, o símbolo, o emblema, a alegoria, a imaginação criadora ou reprodutiva, o sonho, o mito, o delírio etc.

No presente estudo, está em foco o imaginário tecnocientífico, entendendo como tal o conjunto de representações mentais que os indivíduos constroem a partir de sistemas de crença pessoais, hábitos socioculturais e contexto sociodemográfico a respeito dos signos Ciência e Tecnologia. Entende-se, aqui, que tais representações são influenciadas por suas experiências, vivências e interações com o meio (Flick, 2018; Jenkins et al., 2016), bem como por processos de trocas simbólicas imprevisíveis, realizadas em campos semióticos em constante conflito e mutação, tanto no nível individual, quanto no coletivo (Lotman, 2022).

### **2.3. Relação entre competência de Projeto de Vida e formação de imaginário**

A competência de Projeto de Vida, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Base Nacional Comum Curricular, 2020), refere-se à capacidade dos estudantes de refletirem sobre seus desejos, objetivos, planejamento e projeções futuras. Essa competência busca desenvolver nos alunos a habilidade de tomar decisões conscientes e responsáveis em relação a seu futuro pessoal e profissional.

Uma das dimensões importantes da formação do Projeto de Vida dos estudantes está relacionada ao imaginário que eles constroem em relação aos mais diversos tópicos. O imaginário pode ser entendido como as representações simbólicas, ideias e concepções que os indivíduos têm em relação a determinados temas ou áreas de conhecimento (Coelho,



2006). No contexto da ciência e tecnologia, o imaginário pode ser influenciado por diversas fontes, incluindo a educação formal, a mídia, as experiências pessoais e as interações sociais.

As representações presentes nas produções audiovisuais consumidas, produzidas e compartilhadas estudantes em suas redes sociais, desempenham um papel significativo na formação do imaginário em relação à ciência e tecnologia (Henry & González, 2019). Com o avanço das tecnologias digitais e o acesso generalizado a dispositivos móveis e à internet, os estudantes têm a oportunidade de criar e compartilhar suas próprias produções audiovisuais, como vídeos, animações e apresentações multimídia.

Essas produções podem refletir as percepções e interpretações dos estudantes em relação à ciência e tecnologia, e também podem ser influenciadas pelas representações predominantes na mídia e na sociedade em geral. Por exemplo, se a maioria das representações de cientistas e engenheiros em filmes, séries e outros meios de comunicação retrata essas profissões de forma estereotipada, isso pode afetar o imaginário dos estudantes e influenciar suas escolhas de vida (Bartley & Cook, 2016).

Se um estudante é exposto a narrativas que retratam cientistas como heróis solitários e geniais ou como indivíduos desajustados socialmente, isso pode moldar suas percepções e expectativas em relação à carreira científica. Da mesma forma, se a ciência e a tecnologia são representadas como inacessíveis, complexas ou desinteressantes, isso pode afetar a motivação dos estudantes para estudar essas áreas. E tendo em mente estes pontos, fica evidente a importância de que os educadores estejam atentos a essas influências e busquem promover uma educação que estimule uma visão ampla e realista da ciência e tecnologia (Silva & Silva, 2012). Isso inclui trazer exemplos de cientistas e engenheiros diversos, destacar os impactos positivos da ciência na sociedade, explorar as múltiplas áreas de atuação e os desafios enfrentados por esses profissionais, e incentivar os estudantes a refletirem sobre como seus próprios projetos de vida podem se relacionar com a ciência e tecnologia.

Ao desenvolver a competência de Projeto de Vida, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre seus próprios desejos, objetivos e planos futuros, levando em consideração suas paixões, interesses e aptidões (Palmer, 2009). Essa reflexão pode ajudá-los a construir um imaginário mais realista e informado em relação à ciência e tecnologia, permitindo que tomem decisões mais conscientes sobre suas escolhas de carreira e se motivem para buscar conhecimentos e habilidades necessários para alcançar seus objetivos.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Belford Roxo para investigar a influência das mídias audiovisuais digitais na formação do imaginário tecno científico. Para isso, questionários foram aplicados aos alunos do ensino médio da escola. Os questionários foram criados com base nos objetivos da pesquisa e contaram com perguntas específicas sobre os hábitos de consumo de mídias audiovisuais digitais dos alunos, bem como suas percepções e usos dessas tecnologias. Também foram incluídas questões sobre vídeos preferidos e menos preferidos pelos alunos, para compreender suas preferências.

Os questionários foram distribuídos aos estudantes por um período determinado para obter uma amostra representativa. A coleta de dados foi anônima para incentivar a sinceridade e a liberdade de expressão dos participantes. Após coletar os questionários, os dados foram analisados qualitativamente. Realizamos uma revisão minuciosa das respostas dos alunos, identificando padrões, tendências e informações relevantes para o estudo.

A análise qualitativa permitiu compreender as percepções dos alunos sobre o uso das mídias digitais e seus imaginários tecnocientíficos. Foi utilizado uma abordagem de construção de nuvens de palavras com os alunos. Nesse processo, alunos relacionaram palavras-chave à ciência e à tecnologia, para entender conceitos e imagens associados a esses temas em suas mentes.

Isso ajudou a compreender aspectos cognitivos e simbólicos dessas áreas na visão dos alunos. Essa abordagem metodológica permitiu explorar as percepções e práticas dos alunos em relação às mídias digitais, e compreender seus imaginários tecnocientíficos. Essas informações são essenciais para embasar intervenções e ações pedagógicas que promovam o uso crítico, produtivo e reflexivo dessas tecnologias na educação. Resumo do texto: educacional.

## Resultados preliminares

Os resultados obtidos revelaram algumas tendências interessantes em relação ao consumo e uso das mídias audiovisuais digitais pelos alunos participantes. Foi constatado que a grande maioria dos estudantes (Tabela1) assiste a vídeos em plataformas como o YouTube, indicando uma alta exposição a esse tipo de conteúdo. Isso ressalta a relevância dessas plataformas como fonte de entretenimento e informação para os jovens.

**Tabela 1: Frequência de consumo de vídeo.**

Frequência	Vídeo online	Streaming	Televisão
------------	--------------	-----------	-----------

Regularmente	68.2%	36.4%	59.1%
Esporadicamente	13.6%	45.5%	27.3%
Raramente	-	9.1%	9.1%
Nunca	18.2%	9.1%	4.5%

Fonte: Elaboração própria.

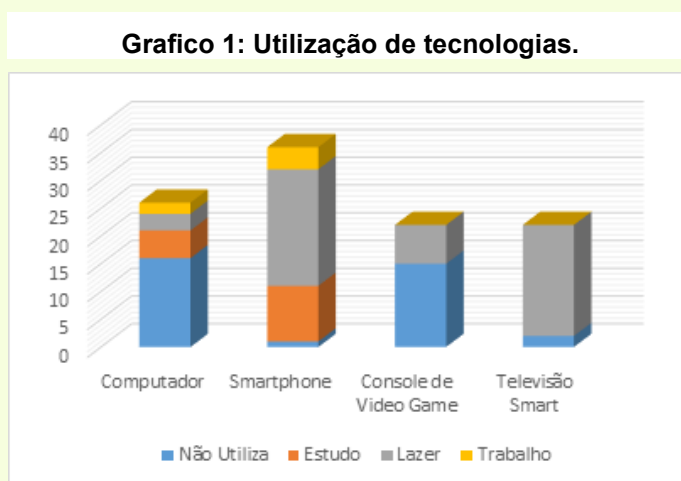
No entanto, quando questionados sobre a produção ou edição de fotos e vídeos, houve uma resposta massivamente negativa (Tabela 2). A maioria dos alunos relatou não se envolver nessas atividades, demonstrando uma lacuna na apropriação das mídias audiovisuais digitais como ferramentas de expressão e criação. Essa falta de envolvimento ativo pode ser atribuída à falta de estímulos e orientações adequadas por parte da escola e dos professores.

**Tabela 2: Frequência produção.**

Frequência	Vídeo	Fotografia
Regularmente	4.5%	4.5%
Esporadicamente	31.8%	27.3%
Raramente	18.2%	18.2%
Nunca	45.5%	50%

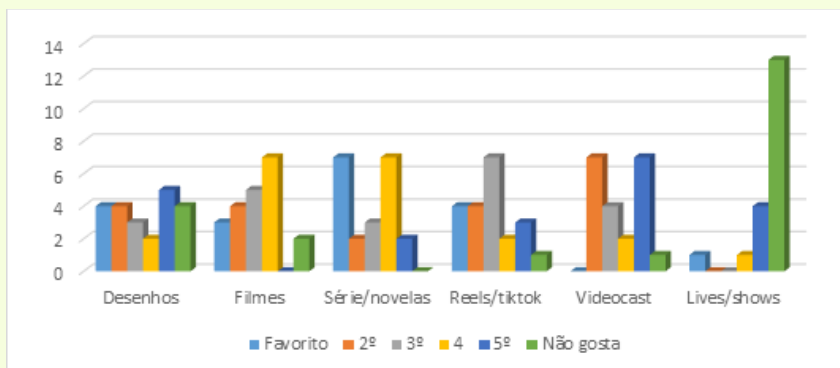
Fonte: Elaboração própria.

Outro aspecto relevante observado nos resultados foi a finalidade predominante do uso das tecnologias pelos alunos, que era o lazer (Gráfico 1). Isso indica que, para esses estudantes, as tecnologias audiovisuais são percebidas principalmente como ferramentas de entretenimento, corroborando a ideia de que são apresentadas a eles dessa maneira. Isso levanta questões sobre a ausência de uma abordagem pedagógica que explore o potencial educativo e crítico dessas mídias, limitando-as a um papel de lazer e diversão.



Quando nos dedicamos a analisar as respostas referentes aos tipos de vídeos mais apreciados pelos alunos, as séries e novelas ganharam destaque como favoritas, seguidas pelos vídeos curtos no formato reels e filmes. (Gráfico 2). Essa preferência por conteúdos narrativos e de entretenimento indica uma influência significativa da cultura audiovisual no imaginário desses alunos, que estão mais familiarizados com narrativas ficcionais do que com produções científicas ou tecnológicas.

**Gráfico 2: Consumo de vídeo**



Fonte: Elaboração própria.

Ao investigar os imaginários tecnocientíficos dos alunos, foram construídas duas nuvens de palavras para os temas de ciência e tecnologia (Figura 1 e figura 2). Para o tema ciência, as palavras mais citadas foram ciências biológicas, plantas, animais e laboratório, refletindo uma associação predominante com a biologia e a vivacidade do mundo natural. No tema tecnologia, as palavras mais recorrentes foram Internet, computador, celular e máquinas, destacando a presença de elementos tecnológicos e digitais em suas percepções.

**Figura 1: Nuvem de palavras ciência.**



**Figura 2: Nuvem de palavras tecnologia**



Criado com: <https://www.wordclouds.com> Fonte: Elaboração própria.

Um aspecto interessante observado na nuvem de palavras do tema tecnologia foi a inclusão da palavra "eletrodoméstico". Essa inclusão gerou um debate entre os alunos, com diferentes opiniões sobre se um eletrodoméstico pode ser considerado uma tecnologia ou

não. Essa discussão ressalta a importância de promover um olhar crítico e ampliado sobre o conceito de tecnologia, explorando suas diversas manifestações e impactos na sociedade. Esses resultados preliminares revelam um quadro desafiador em relação à apropriação das mídias audiovisuais digitais como ferramentas educativas e à formação de imaginários tecnocientíficos entre os alunos pesquisados. Apesar da alta exposição ao consumo de conteúdo audiovisual, os estudantes apresentam uma baixa participação ativa na produção de vídeos e fotos. Além disso, a predominância do uso dessas tecnologias para o lazer e entretenimento evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, visando promover uma apropriação crítica e produtiva das mídias digitais.

## **Discussão**

Com base nesses achados preliminares, é evidente a discrepância entre o consumo e a produção de conteúdo audiovisual pelos alunos, o que destaca a importância de estimular a apropriação crítica das tecnologias na educação. Apesar da familiaridade dos estudantes com essas ferramentas, eles se limitam ao papel de consumidores passivos, deixando de explorar todo o potencial das mídias audiovisuais digitais como ferramentas de aprendizagem e expressão.

Para contornar esse problema, é essencial adotar estratégias pedagógicas inovadoras para incentivar os alunos a serem produtores ativos de conhecimento. Desenvolver habilidades de pensamento crítico para avaliar e interpretar produções midiáticas promove sua competência de projeto de vida, conforme BNCC 2020, e estimula a motivação para o aprendizado. Os avanços tecnológicos propiciaram amplo acesso a conteúdos audiovisuais, como vídeos, filmes e documentários sobre diversos temas, incluindo ciência e tecnologia.

No entanto, muitos estudantes ainda não utilizam essas tecnologias para produzir conteúdo (Batista, 2013). Eles não se tornam consumidores ativos, nem desenvolvem habilidades criativas, devido à falta de estímulos pedagógicos adequados e orientação sobre o uso crítico e produtivo das tecnologias. Repensar as práticas pedagógicas para incentivar o interesse dos alunos pela produção de conteúdo é de interesse educacional (Oxford Research Encyclopedia of Education, 2021).

Ao analisar as proclividades, fica evidente o papel significativo delas na formação das visões de mundo dos estudantes, influenciando sua percepção e compreensão da ciência, tecnologia, futuro e redes sociais (Bucciarelli & Queiroz, 2019). Estudos destacam papel da mídia na influência das percepções públicas sobre ciência e tecnologia, moldando visões sobre avanços científicos, tecnologias e impactos sociais (Rocha & Medeiros, 2018;

Scheufele & Tewksbury, 2007). Importante repensar as práticas pedagógicas para desenvolver habilidades de pensamento crítico em relação às informações midiáticas.

Os professores têm um papel crucial na orientação dos estudantes para avaliar a veracidade e confiabilidade das informações nas produções. Estimular o pensamento crítico permite que os alunos interpretem as produções de forma consciente, buscando perspectivas e informações confiáveis, promovendo a competência de projeto de vida e tornando-se mais engajados e responsáveis em suas escolhas de vida. A realização de workshops de produção audiovisual, nos quais os estudantes aprendem as ferramentas e técnicas para criar vídeos e documentários, é um exemplo prático dessa abordagem (Aresta; Beça, 2022). É fundamental que os docentes ofereçam espaço para a expressão livre dos alunos, encorajando sua criatividade e habilidades de comunicação através das mídias audiovisuais (Bates, 2022; Pavão; Saccol, 2019).

Nesse contexto, projetos interdisciplinares com produção de conteúdo audiovisual podem promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e influenciar suas visões de mundo e redes sociais. Ao compartilharem suas produções sobre temas específicos, os alunos estabelecem conexões com pessoas de interesses similares, criando oportunidades de aprendizado e colaboração (Medeiros & Amorim, 2020). Produções que contam histórias inspiradoras de cientistas e inovadores podem despertar o interesse dos estudantes em seguir carreiras em ciência e tecnologia (Jamieson & Hardy, 2014).

Outro aspecto relevante é o estímulo ao uso crítico das tecnologias audiovisuais, onde alunos consomem conteúdos sem questionar sua veracidade, precisão ou origem. Ao se tornarem produtores de conteúdo, eles compreendem melhor a complexidade da produção de informações e aprendem a analisar criticamente os materiais que consomem. É importante considerar a formação do imaginário sobre ciência e tecnologia em produções audiovisuais digitais, como as criadas por estudantes e compartilhadas em plataformas populares como YouTube, TikTok e Instagram (Livingstone, 2004). Essas representações influenciam a percepção dos estudantes sobre ciência e tecnologia, porém podem não ser precisas ou realistas (Tyner, 1998).

Muitas vezes, o objetivo é entreter ou chamar a atenção, sacrificando a veracidade científica em favor do humor, do apelo emocional ou da estética visual (Hollingshead, 2017). Isso pode levar a uma compreensão superficial ou equivocada dos temas e uma cultura de valorização do espetáculo em detrimento do conhecimento científico sólido (Trench, 2008).

Os professores orientam os alunos sobre como avaliar a qualidade e confiabilidade das fontes de informação, além de ensiná-los sobre os direitos autorais e questões éticas na produção de conteúdo audiovisual. Assim, os estudantes se tornam mais conscientes e responsáveis ao navegar no mundo digital. Para combater distorções, é crucial incentivar a educação científica crítica. Os estudantes devem desenvolver o pensamento crítico, ter acesso a fontes confiáveis e valorizar a precisão e a ética na comunicação científica (Tyner, 1998; Baram-Tsabari & Osborne, 2015).

A teoria da autodeterminação ressalta a relevância da motivação intrínseca na aprendizagem e engajamento dos alunos. Ao permitir que produzam conteúdo audiovisual, fomentamos uma motivação intrínseca em que os alunos encontram satisfação e interesse verdadeiro nas atividades de aprendizado (Deci & Ryan, 2000). Estudos mostram que a mídia influencia percepções públicas sobre ciência e tecnologia (Boykoff, 2008; Dudo et al., 2011; Rocha & Medeiros, 2018).

### **3. Considerações Finais**

Os resultados preliminares desta pesquisa revelaram que, apesar do alto consumo de mídias audiovisuais digitais pelos alunos, especialmente por meio de plataformas como o YouTube, há uma falta de apropriação dessas tecnologias como produtores de conteúdo. Essa constatação ressalta a importância de repensar a relação entre a educação e as mídias digitais, buscando promover uma abordagem que vá além do mero consumo passivo, mas que estimule os alunos a se tornarem criadores e produtores de conteúdo.

O estímulo à produção de conteúdo audiovisual pelos alunos é uma abordagem pedagógica relevante para promover a apropriação crítica das tecnologias digitais (NICOLAOU et al., 2013). A discrepância entre o consumo e a produção de conteúdo pode ser superada por meio de práticas inovadoras que incentivem os estudantes a se tornarem produtores ativos de conhecimento (SCHOLARWORKS, 2014). Os workshops de produção audiovisual, a promoção do uso crítico das mídias e a criação de um cineclube são estratégias eficazes para alcançar esse objetivo (ASHAVER; IGYUVE, 2013).

Diante dessas descobertas, tornou-se crucial redesenhar as atividades de intervenção pedagógica, de modo que os alunos possam visualizar as ferramentas digitais como instrumentos para a produção e expressão de conhecimento. Assim, espera-se que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre o uso das mídias digitais, além de promover a expressão de suas próprias ideias e perspectivas.

Outra estratégia importante será a criação de um cineclube, no qual os alunos sejam responsáveis por indicar filmes e documentários relacionados à ciência e à tecnologia. Essa

iniciativa empodera os estudantes, permitindo que eles participem ativamente da seleção e discussão de conteúdos relevantes, contribuindo para a ampliação de seus imaginários tecnocientíficos.

Além disso, destaca-se a necessidade de uma formação continuada dos professores, tanto para os docentes já atuantes quanto para a formação inicial (FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ; REVUELTA DOMINGUEZ; SOSA-DÍAZ, 2021). É fundamental que os educadores estejam preparados para incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, de modo a explorar todo o potencial dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem (PONGSAKDI; KORTELAINE; VEERMANS, 2020). A formação dos professores deve contemplar tanto o conhecimento técnico quanto a compreensão das possibilidades educacionais oferecidas pelas mídias audiovisuais digitais (FERRARI, 2012).

Em suma, os resultados preliminares dessa pesquisa destacam a importância de repensar a relação entre educação e mídias audiovisuais digitais, com o objetivo de promover uma apropriação crítica e produtiva dessas tecnologias pelos alunos. Ao capacitá-los para se tornarem produtores de conteúdo, abrem-se possibilidades para a criação de espaços de aprendizagem mais dinâmicos e participativos, nos quais os alunos sejam incentivados a explorar, questionar e colaborar de maneira significativa. Essas considerações finais apontam para a necessidade de uma abordagem reflexiva e crítica no uso das mídias audiovisuais digitais na educação, visando formar cidadãos capazes de compreender e atuar de forma consciente no mundo tecnológico em constante evolução.

## Referências

- ARESTA, Mónica; BEÇA, Pedro. **Supporting the Creation of Audio-Visual Content While Promoting Environmental Awareness: The 2G4N Project**. In: *Advances in Design and Digital Communication III*. [S.l.]: Springer Series in Design and Innovation, 2022. v. 27.
- ASHAVER, Doosur et al. **The Use of Audio-Visual Materials in the Teaching and Learning Processes in Colleges of Education in Benue State-Nigeria**. *JIOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)Journalism and Media*, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 44-55, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-1%20Issue-6/G0164455.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- BARAM-TSABARI, A.; OSBORNE, J. Bridging science education and science communication research. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 52, n. 2, p. 135-144, 2015
- BATES, S. **From consumer to creator: Students as producers of content**. Flexible Learning Initiative at UBC, 2022
- BATISTA, C. L. Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, n. 2, p. 17-34, 2013.



- BARTLEY, B.; COOK, M. The project of life: developing lifelong learning through project-based learning. **Studies in Continuing Education**, v. 38, n. 2, p. 228-244, 2016.
- BENNETT, S., MATON, K., & KERVIN, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. **British Journal of Educational Technology**, 39(5), 2008, 775–786. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2023.
- BOYKOFF, M. T. Lost in translation? United States television news coverage of anthropogenic climate change, 1995-2004. **Climatic Change**, v. 86, n. 1-2, p. 1-11, 2008.
- BUCCIARELLI, A.; QUEIROZ, S. L. Comunicação científica e redes sociais digitais: impactos e desafios na disseminação do conhecimento científico. **Revista de Ciência da Informação**, v. 20, n. 2, p. 12-28, 2019.
- CARR, N. (2008). Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. **The Atlantic**. Recuperado a 19 de Outubro de 2013: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
- CARSTENS, A. & BECK, J. (2005). Get ready for the gamer generation. **TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning**, 49, 3, 22–25.
- CERI - CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. **New Millennium Learners: Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners**. 2008. Disponível em <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554230.pdf>
- COELHO, V. M. P. Imaginário social e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 637-651, 2006.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DUDO, A. et al. Science on television in the 21st century: Recent trends in portrayals and their contributions to public attitudes toward science. **Communication Research**, v. 38, n. 6, p. 754-777, 2011.
- DURAND, G. **L’imaginaire**. Essai sur les sciences et la philosophie de l’image. Paris: Hatier, 1994.
- \_\_\_\_\_, G. **Champs de l’imaginaire**. Textes réunis para Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.
- FERNANDES, A. H.; DALETHESE, T. R. **O Cinema como ferramenta de desenvolvimento do senso crítico em acadêmicos de jornalismo**. Arquivos Científicos Immes, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2014
- FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2018.
- HENRY, S.; GONZÁLEZ, V. M. **Media and future choice: The role of advertising and mass media in students’ decisions to study science and technology-related subjects**. International Journal of Science Education, v. 41, n. 3, p. 316-336, 2019.
- HOLLINGSHEAD, A. B. **Science communication on YouTube: Factors that affect channel and video popularity**. Public Understanding of Science, v. 26, n. 7, p. 815-829, 2017

- JAMIESON, K. H.; HARDY, B. W. **Communicating science in social settings**. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 111, Supplement 4, p. 13621-13626, 2014.
- JENKINS, H. et al. **By any media necessary: The new youth activism**. New York, NY: New York University Press, 2016.
- LIVINGSTONE, S. **Media literacy and the challenge of new information and communication technologies**. *Communication Review*, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004.
- LOTMAN, I. **Mecanismos imprevisíveis da cultura**. 1ª ed. Trad. de Irene Machado. São Paulo: Hucitec Editora, 2022.
- MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall: 2010.
- MEDEIROS, C. A. R.; AMORIM, M. **A influência das redes sociais digitais na construção de identidades juvenis**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Comunicação, Mídia e Cotidiano*, v. 10, n. 1, p. 163-180, 2020.
- NICOLAOU, C. et al. "Media Studies, Audiovisual Media Communications, and Generations: The Case of Budding Journalists in Radio Courses in Greece". *Journalism and Media*, vol. 2, no 2, abril de 2021, p. 155–92. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.3390/journalmedia2020010>. OXFORD RESEARCH ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION. **Pedagogy for Inclusive Education**. Oxford Research Encyclopedia of Education, 2021.
- PALMER, J. **The relationship between students' life goals and their choice of technology-supported tertiary study**. *British Journal of Educational Technology*, v. 40, n. 6, p. 1026-1036, 2009.
- PAVÃO, A. C. O.; SACCOL, L. R. I. **A produção audiovisual no ensino fundamental: uma aposta na autoria e coautoria dos estudantes**. *Educação*, núm. 44, pp. 1-26, 2019.
- PEDRÓ, F. **The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning**. Paris: OECD-CERI, 2006.
- PONGSAKDI, N.; KORTELAJINEN, A.; VEERMANS, M. The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 5, p. 5041–5054, set. 2021.
- PRENSKY, M. *Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*. Disponível em: <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>. Acesso em: 9 out. 2013.
- RIDEOUT, V., ROBERTS, D. & FOEHR, U. **Generation m: Media in the lives of 8–18 year-olds**. Menlo Park, CA: Henry Kayser Family Foundation., 2005.
- ROCHA, M. L. M.; MEDEIROS, L. P. **A influência das redes sociais digitais na percepção pública da ciência**. *Interin*, v. 23, n. 2, p. 227-238, 2018.
- ROSEN, C. The Myth of Multitasking. **The New Atlantis**, 20, Spring, 2008, pp. 105-110. Disponível em <https://usnursing.pbworks.com/f/The+Myth+of+Multitasking.pdf>
- SÁNCHEZ, J., SALINAS, A., CONTRERAS, D., & MEYER, E. (2011). Does the New Digital Generation of Learners Exist? A Qualitative Study. **British Journal of Educational Technology**, 42(4), 543–556. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01069.x

- SARTRE, J.P. **O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação**. Trad. de Monica Stahel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. (Original de 1940)
- \_\_\_\_\_. **A Imaginação**. 1a ed. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: LP&M, 2008. (Original 1943)
- SELWYN, N. The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 2009, 364–379. doi:10.1108/00012530910973776
- SILVA, D. B.; SILVA, E. F. **Imaginário e subjetividade: estudo exploratório com adolescentes**. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 14, n. 2, p. 174-187, 2012.
- SIRE, J. W. **The Universe Next Door: A Basic Worldview** Catalog. 5. ed. InterVarsity Press, 2015.
- SHABA, E. **Beyond digital determinism and toward the 4.0 joint, participatory, agile organization**. 2021. Tese (doutorado) - Social and Political Sciences (Università degli Studi di Milano). Milão, 01 abril 2021. URL: <https://air.unimi.it/handle/2434/842266>
- SOEP, E.; CHAVEZ, V. (Eds.). **Youthscapes: The Popular, the National, the Global**. University of Pennsylvania Press, 2010.
- TRENCH, B. Towards an analytical framework of science communication models. In: BUCCHI, M.; TRENCH, B. (Eds.). **Handbook of Public Communication of Science and Technology**. London: Routledge, 2008, p. 166-182.
- TYNER, K. **Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998
- VEEN, W. & VRAKKING, B. **Homo Zappiens: Growing up in a Digital Age**. Continuum: London. In: Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–379, 2006. doi:10.1108/00012530910973776

# A construção de uma autoria de jovens estudantes a partir de uma experiência com o Cinema Novo em uma aula de Língua Portuguesa como Língua Materna

## “ELES MATARAM A CACHORA DE VERDADE?”

Hugo Carvalho Villa Maior

IFRN

**RESUMO:** Refletir sobre a experiência sertaneja com jovens do sertão do Seridó a partir de filmes que têm o sertão como cenário. Nesse caso, mais especificamente, a partir de uma exibição de “Deus e o diabo na terra do sol” de Glauber Rocha em uma aula de língua portuguesa como língua materna, uma vez que para o próprio Xavier (2008) Glauber não passa de “Alegoria e teatralidade”, uma vez que ainda para o próprio autor Glauber não passa de mera performance. Por isso, a necessidade de desconstruir junto aos jovens, bem como junto ao público em geral, Glauber Rocha como um diretor/ autor hermético.

"... nordeste é uma ficção, nordeste nunca houve..." (Belchior)

É preciso, antes de tudo, pensar na epígrafe deste trabalho, um verso de uma canção de Belchior, que ainda que não seja umas das mais conhecidas do compositor cearense, "Conheço o meu lugar", talvez seja uma das canções mais bonitas, onde justamente nos versos "nordeste é uma ficção, nordeste nunca houve..." Belchior talvez passe, com esse verso, a ser um dos primeiros a pensar a região nordeste a partir desse viés, dessa relação quase promíscua com a fantasia, com a invenção, um nordeste que se faz, se constrói, se inventa flertando com a poesia.

Talvez Belchior seja precursor nesse sentido, como em muitos outros sentidos também. Ainda que depois dele tenha vindo muitos outros intelectuais que corroboram com essa mesma visão, pensando o próprio nordeste como uma construção. Os versos "...nordeste é uma ficção, nordeste nunca houve...", de uma canção, "Conheço o meu lugar", lançada ainda na década de 70, como quase toda produção de Belchior, soam naquele momento, nos anos finais de uma ditadura, e talvez ainda hoje, quase que como uma provocação, um chiste, uma broma, uma piada, sobretudo, se pensarmos nos versos que se

seguem a referida epígrafe deste capítulo : " ... Não ! não sou do lugar dos esquecidos/ não sou da nação dos condenados/ não sou do sertão dos ofendidos..." diz , mais uma vez, o cancionista popular.

E pensando ainda nesses últimos versos, como a palavra sertão pode ser tão forte, como a palavra sertão pode ser tão polissêmica, sobretudo, quando se trata do nordeste desse país. E " nordeste é uma ficção, nordeste nunca houve..." justamente porque essa visão de povo esquecido, povo condenado do nordeste também " ...nunca houve...", também é uma visão socialmente construída, é também uma alegoria, mais uma, quando se trata de nordeste.

Se pensarmos na própria Literatura Brasileira, em seus movimentos culturais e literários, no próprio sertão de Euclides e Graciliano temos um pouco desse nordeste ou, pelo menos, dessa ambivalência quando se trata de nordeste. Porque, talvez, no fundo, seja isso. Se por um lado, o nordeste pode ser seca e escassez, há um outro de fartura, de festividade, das festa da padroeira, do mês de junho.

E pensar o Brasil a partir do nordeste, talvez seja pensar também essa ambivalência, essa dicotomia. Porque se Paulo Honório, em São Bernardo, de Graciliano Ramos, falava pouco, dentro dele havia um desejo enorme de dominar a escrita de sua biografia, havia um desejo enorme de dominar a questão da linguagem, assim como dominava seus bichos, seus cavalos, assim como dominava a própria Madalena. E talvez seja essa dicotomia, talvez essa seja a ambivalência de Paulo Honório que Madalena não tenha suportado, uma vez que a personagem acaba se suicidando.

Se por um lado, Fabiano e Sinhá Vitória falam pouco, mal conseguem articular uma palavra, em alguns momentos apenas grunhem, suas reflexões sobre a vida, sobre o mundo e sobre si são extremamente elaboradas, suas reflexões sobre a vida, sobre o mundo e sobre si são, em alguma medida, extremamente complexas. E a própria vida vai se tecendo, vai se construindo assim: Se um lado é falta, o outro é fartura. E o nordeste então é construído a partir dessa ambivalência, dessa dicotomia. O Brasil, sobretudo, passa a ser construído e pensado a partir dessas dicotomias, dessas ambivalências. Porque se "...o sertão é o mundo...", como nos diria Rosa, naquele momento o nordeste era o Brasil inteiro.

Logo, se formos refletir a respeito dos movimentos culturais e literários brasileiros, segundo Farinaccio ( 2012), a ideia de descobrir o Brasil do zero é recorrente em todos eles:

Os românticos achavam que estavam descobrindo o Brasil, os modernistas achavam que estavam descobrindo o Brasil, os romancistas de 1930

achavam que estavam descobrindo o Brasil, também os cinemanovistas achavam que estavam descobrindo o Brasil para o brasileiro...( FARINACCIO, p. 24, 2012)

Mais tarde, o mesmo autor vai dizer que essa postura dialoga “ com uma formação autoritária e patriarcal do intelectual brasileiro...”( FARINACCIO, p. 24, 2012) . E ao estabelecer um diálogo entre Oswald de Andrade e Glauber Rocha, Farinaccio ( 2012) segue dizendo que embora ambos tenham sido incompreendidos e tenham morrido sem o reconhecimento do público, o que aconteceu apenas no pós-mortem, Oswald fazia muito mais concessões para ser compreendido que o seu colega cineasta. Logo, como Glauber Rocha seria recebido pelos meus alunos do ensino médio integrado era algo que me angustiava: “acho que os filmes sobre o nordeste são muito estereotipados pela visão do que os outros acham que é o nordeste...”, me diz uma aluna certa vez.

Farinaccio ( 2012), nos traz ainda uma outra máxima “ O cinema Novo é o marco zero do cinema brasileiro ou a única coisa que vale a pena nele”. E talvez seja preciso refletir a respeito dessas duas declarações tanto a da jovem estudante secundarista, quanto a do especialista porque talvez o que mais Glauber Rocha tenha tentado fazer durante sua trajetória e durante sua, infelizmente, breve passagem por aqui seja desconstruir estereótipos.

Ainda para o autor, o Cinema Novo assume “um alto nível de compromisso com a verdade” (FARINACCIO, 2012, p. 12) “ eles mataram a cachorra de verdade?”, me questiona uma das alunas, por isso a necessidade de trazer a força a partir das “ Violências de suas imagens e sons” (idem)ainda que “uma violência amorosa” (idem), uma violência, sobretudo, política, engajada.

Ainda para Farinaccio ( 2012), o Cinema novo nasceu dentro desse pressuposto do país novo, do problema novo, mas talvez sem a tal pretensão de se descobrir nada novo, apenas para se divertir, mas aí já é um grifo meu . Embora exista autores que defendem que, assim como no modernismo, no Cinema Novo também existia um projeto político, um projeto de pesquisa cuja pergunta era : quem é o brasileiro? , nascendo daí também, talvez o que só hoje se possa chamar de " Cinema de autor", porque naquele momento talvez ninguém tivesse muita consciência disso " ... O Cinema Novo, assim como a Semana da Arte Moderna, instaura uma ruptura radical , instaura um " antes" e um "depois" que configura uma delimitação histórica "( FARINACCIO, 2012, p 22).

Talvez possamos dizer que o Cinema Novo tenha provocado toda essa ruptura na produção cinematográfica daquele momento , assim como a Semana de Arte Moderna

causou essa mesma ruptura tantos nas artes plásticas quanto na literatura e, arrisco dizer, bem mais tarde, já na década 60, juntamente com o próprio Cinema Novo, um outro movimento chamado Tropicalismo, que introduziu guitarras elétricas na música popular brasileira, tenha causado esse mesmo frisson, tenha causado essa mesma ruptura, " viva bossa ssa -ssa, viva palhoça ça, ça,ça...." Desse mesmo movimento, surgiram nomes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, e uma menina nova que estava começando, embora todo mundo ali estivesse começando, uma tal Rita Lee Jones com uma banda chamada Os Mutantes que junto com Gil levaram "Domingo no parque" para o Festival da canção daquele ano ( 1968 ): " O rei da brincadeira ei José/ o rei da confusão ei João / um trabalhava na feira ei José/outro na construção ei João....", dizia a letra da canção, que tinha forte som de berimbau e simulava um jogo de capoeira.

Os românticos achavam que estavam descobrindo o Brasil, os modernistas achavam que estavam descobrindo o Brasil, os romancistas de 1930 achavam que estavam descobrindo o Brasil, também os cinemanovistas achavam que estavam descobrindo o Brasil para o brasileiro...( FARINACCIO, p. 24, 2012)

### **” Professor, já apresentou a ementa?”**

Faz tempo que eu queria apresentar “Deus e o Diabo na terra do sol” para meus alunos, faz tempo que eu queria apresentar Glauber Rocha para meus alunos, talvez aquela não fosse a única oportunidade, mas com certeza seria uma excelente oportunidade: Uma aula de reposição. Um momento onde, quem sabe, eu pudesse dar uma pausa no conteúdo, uma pausa na ementa. Eles falavam da ementa o tempo todo, tanto alunos, quanto professores: “Professor, você já apresentou a ementa?”, era bastante comum ouvir essa pergunta na primeira semana de aula. A minha vontade muitas vezes, era rasgar a tal ementa. E muitas vezes eu rasgava mesmo. Era preciso refletir a respeito dessa ementa no trabalho com o gênero textual imagético, seja ele o cinema, a charge, a propaganda ou a história em quadrinho.

Assim como é preciso pensar também o lugar que esse professor que trabalha o gênero textual imagético ocupa dentro dessa escola, sobretudo, quando ele não é o professor de artes. Porque, por vezes, parece que é apenas o professor de artes que tem livre acesso a esse conteúdo, que pode trabalhar os gêneros textuais imagéticos de uma forma mais à vontade, sem se preocupar com uma ementa, sem se preocupar em ser taxado de um professor que não cumpre com o conteúdo.

Segundo Sant'anna ( 2016), o professor que trabalha com o texto imagético na sala

de aula, sobretudo quando ele não é o professor de artes, está sempre alijado de vários processos dentro da escola, uma vez que sua prática por si só já o colocará na periferia desses processos justamente porque sua relação com o tempo, com as temporalidades dentro da sala de aula é outra. Quando se trabalha com os gêneros textuais imagéticos seja ele a charge, a propaganda ou mesmo o cinema, a relação com o tempo na sala de aula passa a ser de uma outra ordem.

Logo, a forma de avaliar ou mesmo de pensar essa avaliação também há de ser outra, porque trabalhar com gêneros imagéticos na sala de aula é, em alguma medida, repensar o próprio processo de avaliação de uma escola inteira. Por isso, o trabalho com a imagem é perigoso dentro da escola, quase parafraseando Migliorin (2010), porque discutir avaliação dentro da escola é sempre algo muito delicado.

Trabalhar com o texto imagético dentro da escola é, em alguma medida, forçar uma discussão sobre avaliação, trabalhar com textos imagéticos, sobretudo, na aula de língua portuguesa como língua materna é forçar uma discussão sobre currículo dentro da escola, ou seja, é mexer na espinha dorsal dessa escola, dessa instituição escolar. O que, a princípio, pode significar tirar essa comunidade escolar da sua zona de conforto, o que também pode ser muito perigoso. ( Tem aí uma dose de ironia !)

É preciso refletir também sobre esse lugar da escola pública brasileira já tão sucateada, sobretudo nos anos do governo Bolsonaro, sem esquecer, é claro, nos anos do governo FHC, com a implementação de uma política neoliberal, quando a iniciativa privada passa a adentrar os portões dessa escola pública, pensando aí na fundação Lemman e no Instituto Ayrton Senna para ficar só nesses exemplos.

É preciso pensar nessa escola pública já tão alijada de tantos processos. Como é difícil pensar e trazer o novo para dentro de seus portões por um medo de torná-la ainda mais alijada. O próprio ensino de gramática se confunde com a fixação NGB em função dessa mentalidade: " Os meninos da particular veem isso...", me disseram uma vez os jovens de alguma escola que eu lecionei, " a gramática tradicional é um instrumento de poder...", escuto também de muitos colegas.

Na verdade, o que os tais meninos da escola particular têm e é um instrumento de poder é o chamado Capital Cultural como bem já nos disse Pierre Bourdieu (2014). Talvez eles já nasçam escutando Bethoven, lendo Drummond, Hilda Hilst, os irmãos Campos, assim como Mário e Oswald de Andrade. E é exatamente esse o trabalho que precisamos fazer na escola pública: apresentar aos nossos alunos todos os nossos poetas, cineastas, teatrólogos( e justo nesta semana perdemos Zé Celso e Aderbal Freire -Filho) Por isso, a



necessidade de se levar para os jovens também Glauber Rocha .

O instrumento de poder não é o domínio da gramática tradicional em si, como alguns colegas adoram repetir, mas todo um capital cultural que por si só já nasce junto às classes mais abastadas. O domínio da tal "norma culta", ou seja lá o que isso for, já é uma consequência de todo um capital cultural acumulado pelas classes dominantes.

Os discursos "no meu tempo a escola pública era boa...", "no meu tempo a escola pública funcionava" está relacionada a uma escola pública até a década 70, em que os filhos da uma classe trabalhadora estavam fora da escola e ainda mais alijados desse processo do que são hoje. Logo, uma aula de língua materna, naquele tempo, que fosse baseada na mera fixação da NGB, talvez tivesse algum sentido, mas hoje não mais. Não só porque o público dessa escola pública mudou, mas também porque o próprio processo de avaliação da escola, sobretudo, dessa escola pública, já se transformou.

Tanto o Enem quanto a Prova Brasil já são uma realidade faz bastante tempo e não podem mais ser ignorados . O Enem inclusive possui uma alta carga de textos imagéticos em sua coletânea de textos, uma alta carga de textos imagéticos em seu repertório textual. Porém, de nada adianta se repensar os processos de avaliação, se as aulas de língua portuguesa continuarem as mesmas, sempre baseadas na fixação da NGB, e o que é pior, confundindo a própria fixação da NGB com o ensino de gramática.

Nesse sentido, não dá para pensar mais uma aula de Língua Portuguesa como Língua Materna apartada, separada da aula de Literatura Brasileira, não dá para pensar mais uma aula de Literatura Brasileira baseada apenas nas escolas literárias. Não dá para pensar uma aula de Língua Portuguesa, nem de Literatura Brasileira, sem pensar aí, nessa aula, também o cinema e outros gêneros textuais imagéticos.

Sabemos que os estudos na área da linguagem caminharam bem mais que os estudos na área da Literatura nesses últimos anos, vide documento escrito na ABRALIC de 2023, em Salvador, mas isso não pode ser usado como desculpa para não se pensar em uma outra aula de Literatura Brasileira, uma aula de Literatura Brasileira para além das escolas literárias. Logo, o discurso " Hoje vai ter aula ou vai ter só filme ?", como ouvimos de muitos colegas inclusive, não só dos alunos, não cabe mais nos tempos atuais porque sabemos que filme também é aula! Aliás, não há como esquecer de Barthes ( 2012) quando ele diz que todo professor tem uma única aula , o resto são variações sobre o mesmo tema.

### **“Música lenta com filme preto e branco, parecia um enterro”**

Resolvi então começar pelo começo, a cena de abertura de “Deus e o Diabo...”. Aquela que Geraldo Del Rey vem a cavalo e Yoná Magalhães bate em um pilão ,resolvi passar até os créditos. "Em filmes daquela época os créditos passavam no início ..." , informação importante para meus alunos que estavam na faixa dos 15, 16 anos.

Ao final dessa cena perguntei: “Alguém achou chato?, alguém não gostou?”, “gostaria que vocês fossem sinceros comigo, “, emendei. “ Eu achei sem sentido”, alguém responde, “ Eu achei chato”, grita um mais corajoso. É preciso lembrar aqui porque se fez uma opção nesta pesquisa de apenas se trabalhar com algumas cenas ou trechos de filme, quando essa pesquisa começou ainda estávamos oficialmente no ensino remoto e, talvez, não fosse produtivo trabalhar com filmes inteiros em sessões remotas na escola.

É importante lembrar que essa era uma aula de reposição, remota, no contraturno da escola, onde tinham menos de dez alunos, mas nem por isso deixamos de ter um bom debate. “ bem estranho pelo o que nós vemos nos dias atuais" diz alguém. Perguntei então se eles já tinham visto algum filme preto e branco e todos, quase ao mesmo tempo responderam : “O Chaplin ``. Também lembrei a eles que era apenas a primeira cena do filme e aquela narrativa com certeza iria progredir.

Daí me ocorreu como Chaplin já está no imaginário de muita gente e como seus filmes têm um papel importante : o de introduzir a garotada nesse universo dos filmes preto e branco. Porém, logo em seguida alguém emenda : “ Psicose também ...“, foi quando eu perguntei a D: “Você gosta de filme de terror ?” e ele me responde que sim. Digo a D que existia um remake de psicose colorido, do início dos anos 2000. Ele me dizia que sabia da existência dessa versão, conhecia o fato, mas que não havia visto o filme:”Eu tive preguiça de assistir” .

Em um determinado momento, senti a necessidade de explicar a eles que aquela atividade fazia parte da minha pesquisa de doutorado que, de alguma maneira investigava o cinema, a literatura e o sertão. “ Vocês lembram que no 1o ano a gente viu aquele curta “Vida Maria” ? , perguntei, e alguém me responde que sim.

De repente, ou talvez por conta de uma provocação minha, P me diz que se o filme de Glauber Rocha não fosse em preto e branco seria mais animado, “Daria vida”, alguém emenda. “ alguém achou o filme do Chaplin desanimado porque era preto e branco ?”, deduzo que vocês tenham visto “Tempos Modernos”, emendei. " Da revolução industrial, é esse aí mesmo. Eu gostei.", alguém confirma. “ No filme do

Chaplin tinha uma música animada”, “ É, tinha uma coisa meio rapidinha ...”, atropela o outro, “No filme dele tinha uma música animada...”, repete o outro. “ E eles andavam meio acelerados, aí fica mais animado...”, diz um deles. Mas no filme do Glauber não tinha música?”, perguntei. “Uma música triste”, alguém me responde. , “.uma música lenta”, diz a outra.. “ Parecia uma procissão”, disse alguém cuja conexão cai, mas rapidamente está de volta., “Música lenta com filme preto e branco, parecia um enterro, Ave Maria!”, diz um dos meninos, quando de repente alguém abre o microfone e diz : “ Eu teria medo se visse aquele povo naquela música...”, “parecia uma peregrinação...”, sentencia alguém, “eu acho que sem cor é um negócio muito triste..”, me fala um dos jovens.

Penso novamente em Xavier ( 2016) quando ele nos diz que Glauber Rocha é “Alegoria e teatralidade”, Glauber Rocha é performance. Refletindo ainda sobre a primeira cena de “Deus e o diabo na terra do sol” em que Manuel vem seguindo uma procissão, e a própria devoção do personagem de Manoel, eu pergunto: “ Vocês acham que a religião ainda é muito forte aqui no sertão?”, “Acho que a família é um dos maiores motivos...”, alguém me responde. “ O quê ?, não ouvi .”, escreve alguém no chat. : “ ...eles pregavam e rezavam para eles terem condições melhores...” me diz um dos estudantes do curso integrado de eletrotécnica, “...pelo menos meus avós me contavam que quando era época de seca eles tinham uma divindade...”, segue o mesmo jovem, buscando um motivo para a religião no interior ser mais forte que na capital, “ da religião de antigamente pra hoje, eu acho que a religião tá bem mais forte que nos dias de hoje ...”, diz um outro jovem.

Eu repito a pergunta. “As pessoas mais velhas são muito religiosas aqui, e acabam passando isso para os mais jovens”, diz L.. “ por causa da família”, diz alguém com o microfone aberto, “tem família que obriga os filhos a irem pra igreja”, “ É, eles obrigam a gente”, diz alguém contrariado.” É, o nordestino acho que é a figura que apresenta mais fé...”, sentencia AC, “ É como se a religião fizesse parte do nordeste, eu acho que ela faz parte”, diz alguém “ Isso quando ela não vem até a gente que tem o povo na rua chamando.pra ir na igreja também ” , diz uma das jovens.

" Em Cruzeta, a santa fica no meio do povo...", diz uma estudante, " cada cidade tem a sua padroeira" diz uma outra, " ...eu posso mostrar para o senhor a foto da procissão de Cruzeta ?" me pergunta L. Confesso que ainda não me acostumei com o fato de os jovens me tratarem por senhor por aqui, me sentiria muito mais confortável se eles me tratassem por "você". Alguém acha um vídeo da procissão de Cruzeta, cidade

vizinha a Caicó. Logo entra um barulho de um sino e de uma multidão de pessoas cantando algo que não dá para entender, “...os mais velhos é que querem a religião mais pra frente assim, como antigamente...”, me diz um dos jovens, “...eu acho que é por causa dos mais velhos né?”, concorda uma outra jovem. “...A procissão de nossa senhora dos remédios!”, alguém grita lá trás.

” E se for para outras partes do nordeste tem muitas religiões que não são a católica”, emenda outro quando alguém interrompe: “...mas acho que fé é totalmente emblemático aqui” e , às vezes, eu fico sem saber onde é esse “aqui “ se é o nordeste, se é a cidade de Caicó, ou se está se referindo ao Brasil mesmo. Porque retomando Xavier (2016) e retomando Glauber como “alegoria e teatralidade” talvez esse “aqui” pudesse ser em qualquer lugar. Porque ainda que o Cinema Novo assuma um “ alto nível de compromisso com a verdade”( FARINACCIO, 2012, p. ) há alguma coisa em Glauber Rocha que nos diz: “calma, isso é só um filme”, “ isso é teatro” e assistir a essa exibição com os alunos me dá ainda mais essa dimensão: “...tem a questão da tradição...”, recorda um dos jovens, “ acho que eles ainda não conseguiram deixar as raízes deles para trás...”me diz uma outra jovem.

Pensando um pouco a respeito das questões que nos coloca, explicitamente, o Cinema Novo e, sobretudo, “ Deus e o diabo na terra do sol” recordamos, portanto, esse espaço ficcional da Literatura, e por que não pensar também no cinema, enquanto mais uma instituição na contemporaneidade que questiona os pilares daquilo que entendemos hoje como História. Nos lembrando então, desse espaço ficcional da Literatura e do cinema como um espaço da ficção, da Literatura como jogo, do jogo como ficção, do cinema como jogo, o que nos lembra, de alguma maneira, o próprio teatro épico de Brecht que recorda para o espectador, o tempo todo, que aquilo ali é um teatro embora sua dramaturgia seja carregada de questões sociais, assim como o próprio “Deus e o diabo...” de Glauber Rocha e o Cinema Novo.

“ Eles mataram a cachorra de verdade?”, me pergunta uma das jovens na exibição de “Vidas Secas” de Nelson Pereira dos Santos, baseado no clássico de Graciliano Ramos de mesmo nome. Por trás desta pergunta é nítido que tem alguém ali dando sinais de que está entrando, ou pelo menos, começando a entrar nesse jogo da teatralidade, nesse espaço da realidade/ficção, se trata de alguém, minimamente, muito curiosa com esse processo teatral/ cinematográfico.

Em " Eles mataram a cachorra de verdade?" há o que se pensar, se impõe aí uma necessidade muito grande de se refletir a respeito desse " de verdade“ . É pensar na

necessidade que esse "de verdade" ao final de "Eles mataram a cachorra..." nos coloca, o que esse 'de verdade' nos impõe, o que esse 'de verdade' nos interpela? Alguém que de fato está no limite entre a realidade e a ficção? Qual o sentido de 'eles mataram a cachorra...' sem o "de verdade" ao final? Parece que as vozes desses jovens se repetem e sempre voltam ao longo dessa pesquisa: "Qual era a cor da Baleia mesmo?", lembrando também a mesma experiência cinematográfica anterior na sala de aula.

Talvez o que a experiência com o cinema faça é aumentar essas vozes, superdimensionar, porque talvez a partir da experiência com o cinema essas vozes ganhem o eco necessário para, finalmente, potencializá-la. Não, não quero cair neste lugar e acabar corroborando com o discurso de que a voz do nordestino sempre foi silenciada, sempre foi calada. Calada e silenciada sob a perspectiva de quem, sob o olhar de quem? Silenciada e calada a partir do meu olhar sulista, a partir do meu ethos que é carioca?

E é, nesse sentido, também que o sertão é cada vez menos um lugar determinado, cada vez menos um espaço geográfico em si, mas talvez venha se configurando ao longo dessa pesquisa cada vez mais como um espaço do desejo: "O sertão é dentro da gente..." trazendo mais uma vez aí Guimarães Rosa, e essa minha dificuldade de entender esse sertão que não é circunscrito em nenhum espaço, não é limitado a nenhum espaço, essa dificuldade de pensar esse sertão que não é limitado a uma geografia, a um lugar determinado, a não ser a esse espaço da enunciação: "o sertão é o mundo", como nos diria Rosa.

E pensando novamente no próprio objeto dessa investigação que é o discurso dos jovens sobre o sertão a partir dessa experiência fílmica, é importante destacar que o próprio jovem quando traz a sua voz, o seu discurso, passa a contar, também, uma outra história que não é a do filme, mas que é sua, uma história a partir da sua experiência: "fiz meu pai enxergar o mundo com os meus óculos" E é interessante pensar, sobretudo, quando refletimos a respeito da narrativa de crianças e jovens que esse "...contar supõe o ver..." (FERNANDES, 2011, P. ), uma vez que estamos falando de gerações que são bastante imagéticas. Logo, a teatralidade, o cinematográfico ganha força porque traz à tona a imagem e, em alguma medida, é uma outra forma de escrever, uma outra forma de refletir, de sentir, e de se inscrever nesse mundo real.

**Referências:**

ARROYO, Miguel. **O currículo : O território em disputa**, Vozes, Rio de Janeiro, 2013

BAGNO, Marcos, **O preconceito Linguístico: o que é e como se faz**, Parábola, São Paulo, 2015

BARTHES, Roland. **A aula**, Cultrix, São Paulo, 1980

CAPUTO, Stella. **Educação em terreiros**, Pallas, Rio de Janeiro, 2012.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Vozes, Petropolis, 2014.

FARINACCIO, Pascoal. **Oswald e Glauber: Arte, povo e revolução**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012

FERNANDES, Adriana Hoffman. **Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** Brasil, Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e Escola, sob o risco da Democracia**. 2010. Revista Contemporânea de Educação. Volume 5, n. 9. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604/1452>. Acesso em: 15 set. 2019.

RAMOS, Graciliano, **Vidas Secas**, Record, São Paulo, 2019

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**. Companhia das Letras, São Paulo, 2019

SANT'ANNA, Cristiane Marcelino. **Imagens e Narrativas na pesquisa com ambientes virtuais de aprendizagem: Caminhos e descaminhos de uma busca por metodologias nos/dos/ com os cotidianos**. Revista Periferias, v. 8, n. 2, FEBEF, UERJ, Duque de Caxias, 2016.

XAVIER, Ismail. **Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar**. Entrevista com Ismail Xavier Educação & Realidade, vol. 33, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 13-20 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

\_\_\_\_\_ **A invenção do estilo em Glauber Rocha e seu legado para o cinema político,** *Índice 6*: 15.

JR, Durval Muniz de Albuquerque, **A invenção do nordeste e outras artes**, Cortez, 2011, São Paulo